

ORGANIZADORES

Marilde Queiroz Guedes  
Cacilda Ferreira dos Reis  
Atauan Soares de Queiroz

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

diálogos  
com pesquisadoras  
e pesquisadores



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

## CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

### Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

*Universidade La Salle, Brasil*

Adriana Flávia Neu

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

*Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil*

Aguimário Pimentel Silva

*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alaim Passos Bispo

*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Alaim Souza Neto

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Knoll

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Alessandra Regina Müller Germani

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aline Corso

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Ana Rosângela Colares Lavand

*Universidade Federal do Pará, Brasil*

André Gobbo

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Wiebusch

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Andreza Regina Lopes da Silva

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Angela Maria Farah

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva

*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

*Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil*

Arthur Vianna Ferreira

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Bárbara Amaral da Silva

*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Bernadette Beber

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Caio Cesar Portella Santos

*Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil*

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Adriano Martins

*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves

*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Caroline Chioquetta Lorenset

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Cássio Michel dos Santos Camargo  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil*

Christiano Martino Otero Avila  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Cláudia Samuel Kessler  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Cristiane Silva Fontes  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Daniela Susana Segre Guertzenstein  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Dayse Centurion da Silva  
*Universidade Anhanguera, Brasil*

Dayse Sampaio Lopes Borges  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Dorama de Miranda Carvalho  
*Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil*

Edson da Silva  
*Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil*

Elena Maria Mallmann  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Eleonora das Neves Simões  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Eliane Silva Souza  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Elvira Rodrigues de Santana  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Éverly Pegoraro  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Fábio Santos de Andrade  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Fabrcia Lopes Pinheiro  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Felipe Henrique Monteiro Oliveira  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Fernando Vieira da Cruz  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Gabriella Eldereti Machado  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Germano Ehlert Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Geymeesson Brito da Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Handherson Leylton Costa Damasceno  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Hebert Elias Lobo Sosa  
*Universidad de Los Andes, Venezuela*

Helciclever Barros da Silva Sales  
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Hendy Barbosa Santos  
*Faculdade de Artes do Paraná, Brasil*

Humberto Costa  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Inara Antunes Vieira Willerding  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Ivan Farias Barreto  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Jaziel Vasconcelos Dorneles  
*Universidade de Coimbra, Portugal*

Jean Carlos Gonçalves  
*Universidade Federal do Paraná, Brasil*

Jocimara Rodrigues de Sousa  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Joelson Alves Onofre  
*Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil*

Jónata Ferreira de Moura  
*Universidade São Francisco, Brasil*

Jorge Eschriqui Vieira Pinto  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Juliana de Oliveira Vicentini  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Julierme Sebastião Morais Souza  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Junior César Ferreira de Castro  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Katia Bruginiski Mulik  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Laionel Vieira da Silva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lucila Romano Tragtenberg  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*



Manoel Augusto Polastreli Barbosa  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Marcio Bernardino Sirino  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Marcos Pereira dos Santos  
*Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México*

Marcos Uzel Pereira da Silva  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Maria Aparecida da Silva Santandel  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Cristina Giorgi  
*Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*

Marina Bezerra da Silva  
*Instituto Federal do Piauí, Brasil*

Michele Marcelo Silva Bortolai  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Mônica Tavares Orsini  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Neli Maria Mengalli  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patricia Flavia Mota  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Raul Inácio Busarello  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Roberta Rodrigues Ponciano  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Robson Teles Gomes  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Rodiney Marcelo Braga dos Santos  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Rodrigo Amancio de Assis  
*Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil*

Rodrigo Sarruge Molina  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Rogério Rauber  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Samuel André Pompeo  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

Silmar José Spinardi Franchi  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

Simone Alves de Carvalho  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Stela Maris Vaucher Farias  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte*

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno  
*Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil*

Taiza da Silva Gama  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Tania Micheline Miorando  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Tascieli Feltrin  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Thiago Barbosa Soares  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*

Thiago Camargo Iwamoto  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Thiago Medeiros Barros  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Tiago Mendes de Oliveira  
*Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil*

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Vania Ribas Ulbricht  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Wellington Furtado Ramos  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wellton da Silva de Fatima  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Yan Masetto Nicolai  
*Universidade Federal de São Carlos, Brasil*



## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alexandre João Appio

*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Bianka de Abreu Severo

*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite

*Universidade de São Paulo, Brasil*

Catarina Prestes de Carvalho

*Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil*

Eliisene Borges Leal

*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco

*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elton Simomukay

*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

*Universidade Potiguar, Brasil*

Indiamaris Pereira

*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Jacqueline de Castro Rimá

*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Lucimar Romeu Fernandes

*Instituto Politécnico de Bragança, Brasil*

Marcos de Souza Machado

*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Michele de Oliveira Sampaio

*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Samara Castro da Silva

*Universidade de Caxias do Sul, Brasil*

Thais Karina Souza do Nascimento

*Instituto de Ciências das Artes, Brasil*

Viviane Gil da Silva Oliveira

*Universidade Federal do Amazonas, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza

*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

William Roslindo Paranhos

*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

## PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Freepik, Billionphotos - Freepik.com
Revisão	Os autores
Organizador	Marilde Queiroz Guedes Cacilda Ferreira dos Reis Atauan Soares de Queiroz

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P769

Políticas públicas educacionais: diálogos com pesquisadoras e pesquisadores / Organizadores Marilde Queiroz Guedes, Cacilda Ferreira dos Reis, Atauan Soares de Queiroz. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-563-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95637

1. Política pública. 2. Educação. 3. Formação de professores. 4. Inclusão educacional. I. Guedes, Marilde Queiroz (Organizadora). II. Reis, Cacilda Ferreira dos (Organizadora). III. Queiroz, Atauan Soares de (Organizador). IV. Título.

CDD: 338.5

Índice para catálogo sistemático:

I. Política pública

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN da versão impressa (brochura): 978-65-5939-562-0

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

[livro@pimentacultural.com](mailto:livro@pimentacultural.com)

[www.pimentacultural.com](http://www.pimentacultural.com)



2 0 2 2



À luz do comportamento do Congresso Nacional, qual o significado político da hora presente. Vencer as forças interessadas na eternização da “verticalidade das desigualdades brasileiras” ou será lícito vislumbrar, sem ingenuidade e euforia fáceis, o triunfo das tendências que se empenham na superação daquela verticalidade? (SAVIANI, 2002, p. xiii).



## SUMÁRIO

**Apresentação..... 13**

**Prefácio ..... 20**

Capítulo 1

**A emergência das epistemologias  
e percursos metodológicos decoloniais  
para pesquisa de temáticas subalternas..... 25**

*Ana Paula Souza Prado dos Anjos  
Marilde Queiroz Guedes*

Capítulo 2

**Os processos formativos  
da pessoa com deficiência na escola  
e o papel atribuído às famílias:  
da segregação a inclusão ..... 43**

*Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro  
Cláudia Paranhos de Jesus Portela*

Capítulo 3

**Resistir e reexistir desde o chão da escola:  
decolonizando as práticas de leitura e de escrita ..... 64**

*Atauan Soares de Queiroz*

Capítulo 4

**Política de educação e direitos humanos ..... 86**

*José Cláudio Rocha*



Capítulo 5

**Literatura infantojuvenil negra:**  
estratégia para a diversidade em educação ..... 101

*Ana Francisca dos Passos Neta de Oliveira*

Capítulo 6

**Políticas públicas voltadas  
para a tecnologia assistiva  
no contexto educacional** ..... 118

*Tatiane Nogueira Rodrigues*

*Leriane Silva Cardozo*

Capítulo 7

**Políticas de formação de professores:**  
Estado e hegemonia ..... 132

*Kátia Augusta Curado Cordeiro da Silva*

Capítulo 8

**Interfaces da formação de professores  
do campo com a base nacional  
comum curricular**..... 152

*Luciana Pereira Camacam*

*Jenilza Rodrigues dos Santos*

Capítulo 9

**A política pública da educação integral  
em tempo integral: formação para a vida** ..... 167

*Uania Soares Rabelo de Moura*

Capítulo 10

**Formação continuada de gestoras/es escolares** ..... 180

*Givaédina Moreira de Souza*

*Anatália Dejana Silva de Oliveira*



Capítulo 11

**Plano nacional  
de formação de professores (PARFOR):**

intenções conceituais e operacionais  
para a formação e valorização profissional..... 197

*Telma Rocha dos Santos*

*Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz*

Capítulo 12

**Reflexões sobre  
uma docência em formação:**

diretrizes curriculares em questão ..... 211

*Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano*

Capítulo 13

**A escola e a gestão escolar  
em tempos de expansão**

**do gerencialismo educacional ..... 228**

*Acileia Cristina Porto Pinheiro*

*Anatália Dejane Silva de Oliveira*

Capítulo 14

**Tratativa da educação nacional na pandemia  
e as regressões educacionais:**

breves leituras e reflexões ..... 245

*Helder Souza da Silva*

Capítulo 15

**A atuação da coordenação pedagógica  
no cenário da pandemia Covid-19**

**no município de Barreiras-BA ..... 261**

*Jenilza Rodrigues dos Santos*

*Luciana Pereira Camacam*



Capítulo 16

**Os desafios do ensino remoto  
para a efetivação do direito  
à educação no contexto de pandemia ..... 277**

*Vanusa Meireles de Souza*

*Leriane Silva Cardozo*

*Cacilda Ferreira dos Reis*

**Sobre os organizadores ..... 294**

**Sobre os autores e coautores ..... 295**

**Índice Remissivo ..... 302**



## APRESENTAÇÃO

A adoção de políticas restritivas de gastos, da forma que aconteceu no Brasil com a promulgação da Emenda Constitucional 95,<sup>1</sup> reafirma a importância do debate e da reflexão acerca das políticas públicas. Do ponto de vista conceitual, como explica Celina Souza (2018), existem inúmeras definições para o termo políticas públicas, as quais, geralmente, assumem uma visão holística e de abordagens multidisciplinares; contudo a autora enfatiza que qualquer teoria nesse campo necessita situar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade (SOUZA, 2007).

No campo específico das políticas de educação, Deitos (2010, p. 210) pontua que a formulação e a implementação de políticas sociais e educacionais advindas do Estado “tomam a forma e a expressão das relações e das forças sociais em disputa”. Nessa perspectiva, elas não são “benevolência social, e sim a articulação e o jogo contraditório que exprime a luta de classe e as mediações econômico-sociais existentes numa determinada sociedade e contexto social.”

Nesses termos, reforça o autor, os processos de expansão e de universalização das políticas de educação acontecem de forma contraditória, com a repartição desigual da riqueza socialmente produzida numa sociedade de classes. Assim, como resultado desse embate, a educação e, em particular, a implementação da política educacional, imbricada como parte desse processo, recebem o tratamento na dimensão das forças sociais em jogo.

1 A Emenda Constitucional 95, promulgada pelo Congresso Nacional, limitou os gastos públicos por vinte anos. A PEC 55/2016 foi aprovada, em 13 de dezembro de 2016, pelos(as) senadores(as), em meio a muitas discussões e debates, com a justificativa de buscar o equilíbrio das contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos. Fonte: Agência Senado. Promulgada Emenda Constitucional do Teto de Gastos Públicos. Disponível: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-da-constitucional-do-teto-de-gastos>. Data de acesso: 25/03/2022.

No tocante à discussão sobre as políticas públicas e educacionais na atual conjuntura, faz-se necessário e fundamental considerar os impactos sociais, econômicos e políticos da crise sanitária de alcance global provocada pela pandemia da Covid-19, no início do ano de 2020. Souza Santos (2020, p. 32) destaca que “as pandemias não matam tão indiscriminadamente quanto se julga”, sem desconsiderar que elas são menos discriminatórias que outras violências cometidas na sociedade contra trabalhadores/as, mulheres, indígenas, imigrantes, pessoas negras, refugiadas, idosas, camponesas, em situação de rua, dentre outros, “mas discriminam tanto no que respeita à sua prevenção, como à sua expansão e mitigação”.

A luz do que enfatizou o sociólogo português, no Brasil, o advento da pandemia da Covid-19 teve um alcance desigual e explicitou a profunda exclusão e as desigualdades sociais historicamente existentes no país. Na avaliação de Eliane Nascimento (2020), a pandemia tem cor e gênero. Para a assistente social e uma das fundadoras do Comitê de Gênero e Raça da Fundação Oswaldo Cruz, as pessoas pretas e pardas estariam mais vulneráveis a serem acometidas por esta doença. Suas chances de sobrevivência são menores do que as de outros grupos, pois envolve as necessidades e possibilidades do cuidado.

Além disso, é importante sinalizar os impactos da pandemia da Covid-19 no agravamento das desigualdades relacionadas ao acesso e à permanência de estudantes em escolas e universidades. Em decorrência da crise sanitária, acentuou-se a necessidade do debate acerca das políticas educacionais que garantam o sucesso escolar e acadêmico e combatam o abandono e a reprovação de estudantes, sobretudo daqueles mais vulneráveis, marcados interseccionalmente pela classe, raça, etnia, gênero não hegemônicos e outros atravessamentos identitários.

O reconhecimento do caráter histórico da centralidade da educação na política brasileira é inegável. Tomando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) como marco temporal, até a

segunda década do século XXI, encontramos um arcabouço de normativos jurídicos que asseguram o direito à educação e determinam a implantação de políticas públicas para a sua implementação. É ilustrativo dessa afirmação o Plano Nacional de Educação (PNE 2014), sancionado pela Lei 13.005 de 2014, que estabelece 20 metas e 254 estratégias norteadoras da política educacional, pelos dez anos de sua vigência.

Muitas das políticas educacionais empreendidas no Brasil, no período pós-LDB, são resultantes de lutas da sociedade civil, de pesquisadores/as e de grupos ativistas. As políticas públicas de veio social, das quais destacamos a educação, foco dessa obra, assentam em diferentes demandas, a saber: direitos humanos e educação; educação especial e inclusiva; educação e políticas afirmativas; educação do campo; formação de professores; formação de gestores escolares; dentre outras. É sobre tais demandas que tratamos no interior do componente curricular Políticas Públicas Educacionais, no curso de mestrado do Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS), da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no segundo semestre letivo do ano de 2021.

O componente tem como proposta a análise e discussão das concepções de políticas públicas da educação; a organização, a gestão democrática e a qualidade do funcionamento do sistema educacional brasileiro, bem como sua articulação com as demais políticas sociais e as implicações do estatal, do privado e do terceiro setor no campo educacional.

Assim, estabelecemos como objetivo geral refletir criticamente acerca das políticas públicas e educacionais brasileiras, com base nos marcos legais e referenciais teóricos, na perspectiva de compreender e apreender seus determinantes, mediações e articulações com as demais políticas sociais, agentes e interesses que subjazem, sem perder de vista o contexto da crise sanitária, em escala mundial, decorrente da pandemia da Covid-19.

Nessa perspectiva, propomos e executamos uma atividade extensionista denominada Políticas Públicas da Educação: diálogos entre pesquisadoras e pesquisadores, com a intenção de oportunizar às/aos pós-graduandas/os olhares interdisciplinares sobre o debate em torno das políticas públicas educacionais brasileiras, por meio de experiências e estudos realizados pelas/os pesquisadoras/es. Além disso, buscamos nessa interação com as/os palestrantes convidadas/os criar espaço de diálogo e reflexão acerca dos desafios contemporâneos impostos ao desenvolvimento das políticas públicas da educação brasileira. Tal iniciativa certamente contribuiu para que as/os mes-trandas/os refletissem sobre suas propostas de pesquisa, de forma a possibilitar novos aportes teóricos e metodológicos aos estudos.

Como produto final, apresentamos esta coletânea com um conjunto de textos que retratam os problemas, as preocupações e as perspectivas de análises teóricas sobre as temáticas abordadas pelos autores e autoras convidados/as e mestrandos/as. A organização dos artigos se fez em quatro eixos temáticos, na tentativa de formar um fio compositor e agregador das diferentes nuances tratadas pelas/as participantes.

No primeiro eixo **Política de Educação e Formação Docente**, agrupam-se os quatro primeiros capítulos com suas respectivas autorias, a saber: Políticas de Formação de Professores: Estado e Hegemonia, de Kátia Augusta Curado Cordeiro da Silva; Formação Contínua de Gestoras/es Escolares, de Givaédina Moreira de Souza e Anatólia Dejene Silva de Oliveira (orientadora); Interfaces da Formação de Professores do Campo com a Base Nacional Comum Curricular, de Luciana Pereira Camacam (mestranda) e Jenilza Rodrigues dos Santos (mestranda); e Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor): Intenções Conceituais e Operacionais para a Formação e Valorização Profissional, de Telma Rocha dos Santos e Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz (orientadora).

O segundo eixo **Políticas de Gestão Educacional** abriga os seguintes trabalhos: A Escola e a Gestão Escolar em Tempos de Expansão do Gerencialismo Educacional, de Acileia Cristina Porto Pinheiro (mestranda) e Anátalia Dejane Silva de Oliveira (orientadora); Tratativa da Educação Nacional na Pandemia e as Regressões Educacionais: Breves Leituras e Reflexões, de Helder Souza da Silva; A Atuação da Coordenação Pedagógica no Cenário da Pandemia da Covid-19, no município de Barreiras-BA, de Jenilza Rodrigues dos Santos (mestranda) e Luciana Pereira Camacam (mestranda); A Política Pública da Educação Integral em Tempo Integral: Formação para a Vida, de Uania Soares Rabelo de Moura.

Agrupados no terceiro eixo **Educação, Direitos Humanos e Inclusão**, dispomos dos seguintes artigos: Política de Educação e Direitos Humanos, de José Cláudio Rocha; Os Processos Formativos da Pessoa com Deficiência na Escola e o Papel Atribuído às Famílias: da Segregação à Inclusão, de Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro e Cláudia Paranhos de Jesus Portela; Os Desafios do Ensino Remoto para a Efetivação do Direito à Educação no Contexto de Pandemia, de Vanusa Meireles de Souza (mestranda), Lieriane Silva Cardozo (orientadora) e Cacilda Ferreira dos Reis (coorientadora).

Por fim, o último eixo: **Currículo, Epistemologias e Questões Metodológicas**, composto pelos seguintes trabalhos: Reflexões sobre uma Docência em Formação: Diretrizes Curriculares em Questão, de Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano; A Emergência das Epistemologias e Percursos Metodológicos Decoloniais para Pesquisa de Temáticas Subalternas, de Ana Paula Souza Prado dos Anjos e Marilde Queiroz Guedes; Resistir e Reexistir desde o Chão da Escola: Decolonizando as Práticas de Leitura e de Escrita, de Atauan Soares de Queiroz; e Literatura Infantojuvenil Negra: Estratégia para a Diversidade em Educação, de Ana Francisca dos Passos Neta de Oliveira (mestranda).

Os desafios contemporâneos postos para a efetivação das políticas públicas como uma das estratégias para a redução das desigualdades e afirmação dos direitos sociais, em destaque aquelas voltadas para a garantia de direito à educação dos/as jovens brasileiros/as, instigam pesquisadores e pesquisadoras a desenvolverem estudos e pesquisas politicamente engajados e socialmente referenciados. Convém explicitar que o direito é entendido não apenas como garantias formais inscritas nas leis e instituições, mas levando em conta as relações sociais que se estruturam, possibilitando o “reconhecimento do outro como sujeito de interesses válidos, valores pertinentes e demandas legítimas” (TELLES, 2006, p. 138).

Saviani (2020, p. 14), em sua análise de conjuntura, destaca o “desmonte da educação nacional pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores”. É igualmente preocupante o avanço do movimento Escola sem Partido (ESP) e o combate à suposta “ideologia de gênero”.<sup>2</sup> Podemos perceber que vivemos no Brasil, como sinalizou Hanna Sarno (2021), tempos de radicalismos orquestrados por movimentos conservadores, neoliberais e anti-intelectuais. Radicalismos de muitas naturezas, em que ideias são manifestadas de forma radical, com a falência de alternativas para a construção do diálogo e da democracia.

Diante desse cenário, reafirmamos a atualidade e pertinência dos escritos de Paulo Freire. Dito com suas palavras: “(...) a educação de que precisamos em tempo de tão rápida e às vezes inesperadas mudanças não pode ser a que nos deixe *quietos, conformados, dis-*

2 Segundo Rossi e Pátaro (2020, p. 14), “o movimento ESP – ou “lei da mordaca” – autodenomina-se uma iniciativa sem vinculações políticas, partidárias ou ideológicas, mas suas propostas têm sido adotadas por grupos religiosos e de natureza conservadora que se contrapõem veementemente às conquistas contemporâneas no âmbito do reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos”.

*cretos e indiferentes*, mas, pelo contrário, a que nos abra a porta à inquietação, à inconformidade, à curiosidade incontida, à impaciente paciência” (grifo do autor). (FREIRE, 1996, p. 117).

Profa. Dra. Marilde Queiroz Guedes  
Profa. Dra. Cacilda Ferreira dos Reis  
Prof. Dr. Atauan Soares de Queiroz

## REFERÊNCIAS

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas abertas e outros escritos. Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

NASCIMENTO, E. A pandemia tem cor e gênero. In: **Informe ENSP**: Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, 2020.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Edições Almedina, S.A., Coimbra, 2020.

SARNO, H. “O estado islâmico não é uma anomalia no contexto político internacional”. **Jornal A Tarde**, Caderno Muito, 26 de setembro de 2021.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-25, 2020.

SOUZA, C. **Coordenação de políticas públicas**. Brasília: Enap, 2018.

SOUZA, C. Estado-da-arte da pesquisa em políticas públicas. In: HOCHMAN, G.; ARRETCHE, M.; MARQUES, E. **Políticas públicas no Brasil**. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2007.

ROSSI, J. P. G.; PÁTARO, R. F. A “Lei da mordaza” na literatura científica: um estudo da arte sobre o Movimento Escola Sem Partido. **Educação em Revista** Belo Horizonte, v. 36, e 221565, p. 01-20, 2020.

TELLES, V. Sociedade civil e espaços públicos: os caminhos (incertos) da cidadania no Brasil atual. In: TELLES, V. **Direitos Sociais. Afinal do que se trata?** Belo Horizonte, UFMG, 2006.

## PREFÁCIO

Quando um componente curricular de um curso de Mestrado em Educação se desdobra em uma atividade de extensão, tem-se a oportunidade de expandir o aprendizado, enriquecer a compreensão teórica e problematizar parte da realidade educacional em suas nuances. Assim se deu no componente curricular Políticas Públicas da Educação em que, partindo de olhares interdisciplinares, estabeleceu-se um diálogo-reflexão entre pesquisadores(as) diversos, resultando em aprendizado de importantes aportes teóricos e metodológicos que, certamente, se somarão às pesquisas individuais em desenvolvimento.

Decorrente dos encontros semanais entre pesquisadores(as) convidados(as) e mestrandos em formação, delineou-se um quadro conceitual e metodológico de reflexão acerca das Políticas Públicas voltadas para a Educação, que auxiliam no alargamento de espaços e tempos a serem considerados no aprofundamento de temáticas educacionais sob a perspectiva crítica.

Este livro é resultante destes diálogos sobre Políticas Públicas da Educação, seus fundamentos teóricos, suas lacunas e seus impactos no cenário complexo do cotidiano escolar e no desenvolvimento de currículos encarnados no contexto das práticas de ensino.

No quadro traçado pelos diálogos promovidos ao longo de um semestre, tem-se um conjunto de traços que ampliam a compreensão de alguns aspectos fundamentais acerca da **Educação e de suas Políticas Públicas**. São estes traços que o livro apresenta e compartilha para que o diálogo e a indagação jamais sejam interrompidos.

Traço 1: Da Visibilidade de seus sujeitos; Traço 2: Da Formação Docente; Traço 3: Da Educação em cenários emergenciais.

**Traço 1: Da Visibilização de seus sujeitos:** pesquisar acerca das Políticas Públicas da Educação supõe considerar que toda política pública deve ser promotora de inclusão social, facilitando às instituições escolares a construção de um lugar de visibilidade às mulheres, à cultura e narrativas de negros, às pessoas com deficiência, às minorias várias em suas diferenças e configurações.

Marilde Queiroz Guedes e Ana Paula Souza Prado dos Anjos mostram a importância do conceito de decolonização como alternativa teórico-metodológica para o fortalecimento do processo de visibilização dos subalternos inseridos na escola, a fim de garantir a mudança necessária de uma realidade que exclui, que produz preconceitos e desigualdades.

Na esteira deste processo de visibilização, Carla Cassiana Lima e Cláudia Paranhos apresentam um estudo sobre os movimentos de exclusão-inclusão da pessoa com deficiência na escola a partir da participação de suas famílias. Enquanto, considerando a importância do teórico se aproximar de contextos reais e utilizando o conceito de decolonização, Atauan Soares analisa o Programa Mulheres Inspiradoras (PMI), revelando a possibilidade de um aprendizado coletivo de resistência.

Considerando, pois, a questão do movimento exclusão-inclusão como tema necessário às Políticas Públicas de Educação, José Cláudio Rocha aborda a amplitude da Educação em Direitos Humanos na constituição de tais políticas, historicamente ausentes-presentes no conjunto da Legislação Brasileira.

Aproximando da questão do currículo em ação, Ana Francisca dos Passos reflete a importância de se trabalhar a Literatura negra como estratégia curricular para uma política da diversidade em Educação. Tornar os textos de subalternos escritores presentes na escola, decolonizando as narrativas sobre o Brasil com vistas à emancipação dos sujeitos invisibilizados pela própria História.

Neste traço da visibilidade, tem-se a análise cuidadosa sobre políticas públicas brasileiras voltadas para as tecnologias assistivas feitas pelas pesquisadoras Tatiane Nogueira e Leriane Silva. As autoras destacam a importância dos processos de Inclusão Escolar para a garantia de inclusão social que, conseqüentemente, endossam a necessidade de mais investimentos em tais tecnologias.

**Traço 2: Da Formação Docente:** Outro traço que se inscreve nos estudos acerca das Políticas Públicas da Educação corresponde à questão da Formação Docente num sentido mais amplo, porque também percorre aspectos formativos da gestão escolar e pedagógica.

Há uma importante contribuição de Kátia Augusta Curado para auxiliar na compreensão dos processos estratégicos na formação de professores(as), relacionados aos conceitos de Estado Integral e Hegemonia. Conceitos que garantem consistência à temática de Políticas Públicas da Educação numa sociedade definida pelo capitalismo.

E, aproximando-nos dos diversos contextos, tem-se o estudo de Luciana Pereira e Jenilza Rodrigues acerca da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em relação à Educação do Campo, empobrecendo a formação docente pelo esvaziamento teórico, pelo tecnicismo e pelo desprezo às singularidades que compõem as diversas realidades do Campo.

Seguindo a metodologia de análise bibliográfica, Uania Soares coloca em evidência, pelos estudos de documentos da Política de Tempo Integral da Rede de Ensino da Bahia, a consonância destes com as abordagens teóricas que defendem a ampliação da jornada escolar e suas importantes implicações para a ocorrência de aprendizagens significativas.

O viés da Gestão Escolar no escopo da Formação Docente é trazido por Givaédina Moreira e Anátalia Dejene de Oliveira. As autoras discutem as aprendizagens anunciadas pelos gestores escolares de escolas públicas baianas no Plano de Formação Continuada Territorial

e suas articulações como conteúdo do referido plano formativo. Em contrapartida, Telma Rocha e Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz analisam os documentos legais do Plano Nacional de Formação Docente, o Parfor, ressaltando sua limitação conceitual na perspectiva apenas da valorização docente e a necessidade de ampliar o escopo conceitual da referida proposta formativa. No mesmo sentido, Rita Stano traz algumas reflexões a partir das Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada Docente de 2015 e 2017, em que alguns aspectos formativos necessitam ser recolocados para a garantia da qualidade na formação de professores(as).

As pesquisadoras Acileia Cristina Porto e Anátalia Dejane de Oliveira problematizam a gestão escolar numa perspectiva libertária em contexto que tem valorizado e imposto o gerencialismo educacional. Destacam a necessidade de redimensionar o lugar da qualidade e dos processos democráticos na própria educação.

Há um conjunto, pois, de aspectos que precisam ser discutidos e aprofundados, a partir, seja da própria BNCC e/ou dos planos nacionais de formação docente objetivando qualificar a docência como lugar de garantia de qualidade em educação, de acordo com o entrelaçamento dos diálogos efetuados teórico-metodológicos.

**Traço 3: Da Educação em cenários emergenciais:** Os diálogos empreendidos acerca das Políticas Públicas de Educação também mergulharam na realidade imediata e paralela aos encontros realizados. Assim, as reflexões confirmaram a necessidade de problematizar tempos e espaços do presente para melhor compreensão de um contexto emergencial: a pandemia.

Hélder Souza reflete acerca da forma como o Governo Federal tratou a questão na pandemia, aprofundando o desmonte da Educação e da Ciência. O autor evidencia que as Políticas Públicas são análogas a um jogo que desconsidera a própria população e suas

subjetividades. Neste contexto emergencial, Jenilza Rodrigues e Luciana Pereira destacam o papel do Coordenador Pedagógico frente ao denominado ensino remoto e apontam a importância deste sujeito no movimento de orientar os professores(as) em suas práticas docentes.

Também enriquecendo estas reflexões, Vanusa Meireles, Leria-  
ne Silva e Cacilda Ferreira abordam o ensino remoto em contexto de  
pandemia e a conseqüente maior visibilidade às diferenças sociais,  
destacando a insuficiência das Políticas Públicas Educacionais ante-  
riores e durante a pandemia.

Enfim, estes traços delineados aqui estão como possibilidade  
e convite a cada leitor(a) de redesenhar o seu próprio traçado teórico-  
metodológico que auxilie indagações e sinalize respostas quanto ao  
papel e responsabilidade das Políticas Públicas de Educação. Diálo-  
gos que ensinam a interconectar saberes, interconexões que definem  
olhares em busca de possíveis outros e desejáveis cenários educacio-  
nais. Aproveite! Boa leitura!

Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano  
Profa. Dra. da Universidade Federal de Itajubá (Unifei)



1

Ana Paula Souza Prado dos Anjos

Marilde Queiroz Guedes

**A EMERGÊNCIA DAS EPISTEMOLOGIAS  
E PERCURSOS METODOLÓGICOS  
DECOLONIAIS PARA PESQUISA  
DE TEMÁTICAS SUBALTERNAS**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.1)

## INTRODUÇÃO

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar. (FREIRE, 1992, p. 155)

A definição do percurso metodológico de uma pesquisa não se limita à escolha do método, da base epistemológica, do tipo de investigação, da abordagem adotada e dos instrumentos de geração de dados. O mesmo reflete as motivações que levaram à escolha do objeto, dos(as) participantes, do espaço, do tempo. Esses aspectos constituem marcas das convicções, das experiências, das expectativas, do posicionamento e do local de fala do(a) pesquisador(a).

Entretanto, a descrição desse conjunto de elementos em uma produção acadêmico-científica representa apenas o resultado final de um processo de escolha, não tem condições objetivas de explicitar as experiências que a antecederam, o esforço em compreender as diversas possibilidades que melhor conduzissem aos objetivos do estudo, as inquietações diante dos erros e acertos. Apesar disso, as decisões não podem ser consideradas imutáveis, pois, há lacunas no processo de pesquisa que só são percebidas na análise dos dados, demonstrando que toda investigação precisa de flexibilidade e é passível de limitações. Contudo, isso não diminui a nossa responsabilidade em tentar reduzir, ao máximo, os riscos, especialmente, quando envolvem sujeitos vulneráveis.

Em razão disso, a definição da base teórica e do percurso metodológico é uma das etapas mais difíceis e exige muita cautela, devido à falta de clareza sobre vários aspectos do objeto a ser tratado e das diversas possibilidades de abordá-lo, o que requer uma visão mais holística sobre todo o processo e as intencionalidades que movem a proposta.

Nesse sentido, não pretendemos traçar o caminho das pedras para o desenvolvimento de estudos na área de ciências humanas e sociais,

mas compartilharmos algumas perspectivas epistêmicas e metodológicas mais próximas da decolonialidade, que nos têm auxiliado e, ao nosso ver, têm mais potencialidades para conduzir pesquisas de tendências críticas e assistir os(as) pesquisadores(as) que tenham interesse nessa área.

Com esse intento, procuramos fazer uma breve apresentação da decolonialidade enquanto um conjunto de pensamentos (paradigma) contra hegemônicos, em desenvolvimento, nos países do terceiro mundo, a interculturalidade e o multiculturalismo de vertente crítica, como epistemologias emergentes desse novo modelo de referência, além da Teoria Crítica de Raça (TCR). No aspecto metodológico, tratamos de métodos, abordagem e procedimentos de pesquisas que coadunam com as referidas perspectivas epistêmicas.

Destacamos que é de suma importância ampliarmos as pesquisas que envolvam sujeitos subalternizados(as), como meio de dar visibilidade às suas histórias, culturas, contribuições, necessidades, desafios e discriminações de que são vítimas. É preciso irmarmos às dores do(a) outro(a) e somarmos forças, uma vez que, se contribuirmos direta ou indiretamente para os problemas que os atingem, também poderemos auxiliá-los(as) na luta pelas mudanças que se fazem necessárias.

## A EMERGÊNCIA DE OUTROS PARADIGMAS E EPISTEMOLOGIAS PARA O ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O reconhecimento da existência de um novo modelo, um paradigma implica, justamente, a aceitação de que o vigente não funciona mais na exploração de um determinado aspecto da natureza, e nem atende, em sua plenitude, às novas demandas científicas e cotidianas.

Segundo Santos (2008), a crise do paradigma dominante é o resultado interativo de uma pluralidade de condições sociais e teóricas, aprofundadas com o colapso geral da modernidade.

Com o advento da pós-modernidade, muitas verdades etnocêntricas consideradas absolutas passaram a ser questionadas e relativizadas. Esse fenômeno ocorreu com o eurocentrismo, aqui compreendido como “ideologia e paradigma, cujo cerne é uma estrutura mental de caráter provinciano, fundada na crença da superioridade do modo de vida e do desenvolvimento europeu-ocidental”, (BARBOSA, 2008, p. 47), levando a construção de outros modelos de referência nas ciências sociais.

Para Kuhn (1998, p. 13), paradigmas são as “realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”. No entanto, o autor deixa claro ser necessária a existência de capacidades teórica, epistemológica e prática para uma orientação ser definida como um modelo padrão e servir como referência na construção de conhecimentos científicos, e no direcionamento da realidade sócio histórica em um determinado espaço-tempo.

A emergência de outros paradigmas, nos países descolonizados, tem se dado em decorrência da “epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, não admitir nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico”, Grosfoguel (2007, p. 35).

Em contraposição a essa, a partir da segunda metade do século XX, começaram-se a desenvolver nos países latino americanos várias propostas, inicialmente denominados de pensamentos contra hegemônicos. Mas, à medida que foram se consolidando, passaram a ser reconhecidos como novas epistemologias decoloniais, as quais não pretendem tornar-se um modelo de referência universal, uma vez que, contestam todo modelo normativo, fixo, fechado e positivista, e

primam pela coexistência de várias epistemes que pensem a realidade, as ciências e as condições dos povos do continente, a partir dos olhares dos subalternizados. Desse modo,

O pensamento decolonial é, ao mesmo tempo, uma proposta de vida e de ciência. Articula-se, por exemplo, com as sociologias das ausências e das emergências, do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2010), no sentido de garantir visibilidade a modos de existência e experiências invisibilizados, ao mesmo tempo em que propõe resistência a um sistema político, econômico e social montado sobre o tripé colonialismo, capitalismo, patriarcado. (FRANÇA, 2020, p. 83.)

A decolonialidade compreende o sujeito como um todo, integrado ao universo, marcado por diferenças e capaz de aprender e ensinar a partir de suas experiências. Logo, toda e qualquer pesquisa científica, fundamentada epistemologicamente nessa vertente, precisa considerar as pessoas como protagonistas no processo, e não objetos, de quem podem ser extraídas informações.

Ao primar por um único tipo de conhecimento – o das ciências exatas – no intuito de compreender as relações no universo, a epistemologia eurocêntrica desprestigia todas os saberes experienciais e produzidos pelas Ciências Sociais e Humanas, por não os considerarem científicos, e isso acaba contribuindo para que essas ciências busquem outros modelos para sustentarem suas teorias, métodos e intervenções sociais.

Dentre as epistemologias emergentes, sobressaem o multiculturalismo e o interculturalismo, as quais fundamentam-se nos pressupostos epistêmicos e metodológicos das ciências não exatas. Tais epistemologias ainda são consideradas de menor relevância científica, por isso, defrontam-se com dificuldades para se estabelecerem enquanto parâmetros de produção de conhecimentos.

As “epistemologias e metodologias nortecêntricas estão baseadas na lógica cartesiana, eurocentrada, racializada, localizada e generificada” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 176). Logo, a superação do eurocentrismo e da colonialidade perpassa, necessariamente, por processos de desobediência epistêmica (GROSFOGUEL, 2007) e de descolonização mais profundas do ser, do saber e do poder (QUIJANO, 2005), com a apresentação de outras matrizes de pensamento, pressupostos filosóficos, teorias científicas, métodos e valores pensados a partir das necessidades locais dos povos marginalizados.

Diante da abordagem tecida, é possível perceber que, ao desenvolvermos pesquisa acerca das relações étnico-raciais podemos atuar tanto para sustentar as ideologias dominantes de raça, quanto para desmitificar e visibilizar a história, cultura, contribuições e demandas dos diferentes segmentos racializados. Os estudos subalternizados não se reduzem à produção de conhecimentos, tem um caráter político de libertação, de desconstrução ideológica e de reescrita da história. No entanto, para assumir esse caráter, o(a) pesquisador(a) precisa estar disposto(a) a despojar dos próprios preconceitos para desenvolver um olhar descolonizado.

## AS CONTRIBUIÇÕES DAS EPISTEMOLOGIAS CRÍTICAS NO ESTUDO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A complexidade do estudo de temáticas que enfoquem as relações étnico-raciais exige do(a) pesquisador(a) a conjunção de conhecimentos de várias áreas, para proceder a interpretação do fenômeno à luz dos processos histórico-culturais. Conquanto, epistemologias decoloniais como o multiculturalismo e a interculturalidade, em uma

dimensão crítica, e a TCR veem se sobressaindo como bases teóricas, em potenciais para o desenvolvimento de pesquisas que visibilizam positivamente as minorias.

Enquanto proposta epistemológica,

o multiculturalismo contempla um espectro que vai de abordagens mais liberais e folclóricas, nas quais se valorizam ritos, datas comemorativas e outros aspectos das identidades plúrais, até perspectivas mais críticas e pós-coloniais, que enfatizam a necessidade de se desafiar preconceitos e relações de poder desiguais que prejudicam identidades sexuais, de gênero, étnico-raciais e outros grupos marginalizados, defendendo hibridizações e problematizando a construção discursiva dos estereótipos. (IVENICKI, 2020, p. 33)

O multiculturalismo, com caráter tênue, está presente nas vertentes conservadora ou empresarial; liberal humanista; e liberal de esquerda. Essas são criticadas em vários aspectos, com destaque para a relação superficial em que as questões raciais são tratadas. Assim como, outros autores, Dulci e Malheiros (2021) apontam algumas lacunas nessa epistemologia, sem especificar a qual tendência se refere, afirmando que,

na abordagem multicultural, as várias culturas convivem num determinado espaço ou território, respeitando-se mutuamente, mas sem interações que provoquem alterações nas estruturas do sistema capitalista. É incluir o exótico e o diferente, mas sempre apontando que são exóticos e diferentes. Numa análise a partir das colonialidades do poder e do saber, é o incluir hierarquizando, porque não há alterações no padrão universal que continua eurocêntrico. Por isso, no “multiculturalismo”, não é possível trazer elementos para decolonizar a investigação científica porque a relação entre sujeito e objeto permanece hierarquizada. (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 184)

No entanto, consideramos que a dimensão crítica é uma vertente que visa superar essas lacunas e aproxima-se dos princípios da decolonialidade. De acordo com McLaren (2000, p.123), a perspectiva do

multiculturalismo crítico “compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”. Esse, caracteriza-se por ações que se dispõem a entender e desafiar as relações de poder que causam, mantêm e alimentam as discriminações étnico-raciais.

Nessa perspectiva, Silva e Brandim (2008, p. 64) ressaltam que,

o multiculturalismo crítico levanta a bandeira da pluralidade de identidades culturais, a heterogeneidade como marca de cada grupo e opõe-se à padronização e uniformização definidas pelos grupos dominantes. Celebra o direito à diferença nas relações sociais como forma de assegurar a convivência pacífica e tolerante entre os indivíduos, caracteriza o compromisso com a democracia e a justiça social, em meio às relações de poder em que tais diferenças são construídas.

Entretanto, a interculturalidade crítica é considerada como um constructo mais completo e avançado quando comparado ao multiculturalismo, por caracterizar-se como um projeto atuante em várias dimensões, tendo a pretensão de construir um programa alternativo ao neoliberalismo, à racionalidade ocidental, e por agregar todos(as) os(as) que lutam pela transformação social.

Ao contrário do multiculturalismo, a interculturalidade não se reduz ao mero reconhecimento, convivência harmoniosa ou tolerância das diferenças. Na visão de Walsh (2009, p.45), a mesma “trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo, articulación y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas”.

Assim como o multiculturalismo, a interculturalidade também se subdivide em tendências críticas e light (funcional e relacional). A dimensão crítica tem como foco o questionamento à colonialidade e busca

promover “a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 27).

Ao acentuar a não redução dessa proposta à teorização da realidade ou ao reforço das identidades locais, é possível compreender que a finalidade desse outro modo de pensar, especialmente em uma visão crítica, é romper com o modelo vigente, possibilitar a todos(as) o acesso a diferentes tipos de saberes e construir outras alternativas para a transformação social nos países subalternizados.

De acordo com Walsh (2005), maior expoente dessa discussão, a interculturalidade crítica é uma proposta de pedagogia decolonial e pode ser compreendida como:

(i) Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad; (ii) un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia; (iii) un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados; (iv) una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad; e (v) una meta por alcanzar. (WALSH, 2005, p. 10-11)

Além da dimensão epistemológica e educacional, o “interculturalismo também é um instrumento para promover a coesão social, o exercício da cidadania, a igualdade de oportunidades e uma integração adequada dos migrantes e minorias étnico culturais” (RAMOS, 2007, p. 226). Sobretudo, é um projeto que considera o ser humano como um todo, com suas relações, experiências, necessidades e posicionamentos. É pensado segundo outra lógica de poder, valores e expectativas.



Nesta perspectiva, esse modelo de pensamento vem se consolidando como uma proposta pluridimensional, por propor uma ruptura com a perspectiva epistemológica ocidental unidimensional, por criar espaços pluriépistemológicos e por trazer, à superfície, formas de conhecimento historicamente negligenciadas e subalternizadas. A interculturalidade é um projeto sustentado em um modo distinto de pensar, de organização social, de produção de conhecimento, de fazer filosófico e educacional, no qual as experiências e saberes, que sempre estiveram nas periferias, nos lugares subjugados e subalternos, são reconhecidos e visibilizados, mas sem a pretensão de se tornar um novo modelo hegemônico ou universalista.

Mendes e Silva (2015, 2015, p.1) afirmam que, apesar de ser um conceito novo,

a interculturalidade, através de embasamento ético filosófico e social, ganhou considerável atenção nas discussões presentes em arcabouços teóricos na dimensão das ciências sociais e humanas, penetrando em áreas como educação, antropologia, sociologia, direito, psicologia, comunicação, ética dentre outras.

A interculturalidade é considerada como uma nova referência de caráter pluridimensional, que desperta esperança no combate às exclusões e uma alternativa ao pensamento eurocêntrico na América Latina. Enquanto o paradigma eurocentrado tem por base o modelo cartesiano das ciências exatas, a interculturalidade se sustenta epistemologicamente nas ciências sociais e humanas, na ética, na cultura popular e na pedagogia decolonial, as quais têm por objetivo construir uma sociedade mais reflexiva, crítica e autônoma.

Ao tratar das dimensões epistemológicas e de sociabilidade, Candau (2016, p. 10) destaca que “a interculturalidade crítica quer ser uma proposta epistemológica, ética e política, orientada à construção de sociedades democráticas, que articulem igualdade e reconhecimento das diferenças culturais”. Sobretudo, é um projeto

de vida integral para todos(as), de insurgência e resistência ao modelo tradicional de sociedade, e se coaduna com os princípios das propostas pedagógicas contra-hegemônicas, crítica-libertadora e da diferença. Nesse novo projeto de sociedade, a premissa básica é criar condições para que os(as) subalternizados(as), com suas diferenças e experiências possam ser sujeitos e construir a própria história.

Dentro desse mesmo viés apresentamos a TCR, uma proposta contemporânea às duas aqui apresentadas, que não originou sob os signos da decolonialidade, mas possuem propósitos semelhantes. A citada teoria foi desenvolvida por estudiosos do direito como Derrick Bell e Kimberlé Williams Crenshaw na década de 70, como “arcabouço teórico legal que estuda de que maneira as políticas, práticas e leis pretensamente neutras quanto à raça perpetuam a subordinação racial/étnica” (PARKER; ROBERTS, 2015, p. 121), e valorizam a meritocracia, que pelas as condições estruturais beneficiam diretamente os brancos.

É considerada como uma área de investigação intelectual, que visa demonstrar que raça é uma construção social, e por isso, moldam as relações estruturais e legais na sociedade e promove um processo de reeducação para o convívio com as diferenças, e garantia de igualdade de direitos. De acordo com Zuberi (2016, p. 479) “a pesquisa crítica da raça é baseada na epistemologia da emancipação racial, examina as práticas do poder racial e trabalha para a eliminação dos efeitos da supremacia branca”.

A TCR usa a raça como ponto de partida para a análise, mas sem deixar de lado os aspectos de gênero e classe, porque entende que esses se interseccionam e influenciam no processo de desigualdades das pessoas de cor. Apoiada na sociologia crítica, aspira pela garantia de justiça social e dos direitos humanos aos oprimidos de todos os lugares.

Segundo Parker e Roberts (2015, p. 121), “a TCR fundamenta-se em uma realidade social, e os teóricos têm utilizado diálogos, relatos,



crônicas e depoimentos pessoais como método no estudo acadêmico” como meio dar voz aos sujeitos marginalizados para contar a própria história. Ainda de acordo os autores, essa teoria “reconhece o conhecimento experimental das pessoas de cor como legítimo e crucial para a compreensão da subordinação racial” (2015, p. 122).

A perspectiva, em questão, procura combinar narrativas qualitativas com dados quantitativos para chamar atenção da sociedade em geral e subsidiar os formuladores de políticas públicas para criação de programas que contribuam na transformação das condições sociais, educacionais, culturais, políticas e econômicas.

Além de sensibilidade teórica, é aconselhado que o(a) pesquisador(a) considerem os seguintes princípios metodológicos.

- 1) Centrar a pesquisa na raça e em sua interseção com outras formas de subordinação;
- 2) Usar a raça na pesquisa para questionar as normas científicas predominantes de objetividade e neutralidade;
- 3) Vincular a pesquisa com preocupações de justiça social e a possível práxis com esforços em andamento em comunidades;
- 4) Situar o conhecimento experiencial no centro de estudo e vinculá-lo a outros pontos de vistas de pesquisa crítica e interpretativos sobre raça e racismo;
- 5) Reconhecer a importância dos pontos de vista transdisciplinares baseados em outras áreas para melhorar a compreensão dos efeitos do racismo e outras formas de discriminação nas pessoas de cor. (PARKER; ROBERTS, 2015, p. 124)

A TCR tem se sobressaindo no campo da pesquisa científica por propiciar técnicas de análise das práticas racistas na história e nas instituições jurídicas norte americanas ou em qualquer outra nação em que o racismo se faz presente, por isso, consideramos que a mesma pode contribuir na compreensão desses aspectos na realidade brasileira.

Para além das epistemologias apresentadas, destacamos a existência de outras com iguais potencialidades, conforme o objeto de análise: currículo (Teoria Pós-Crítica do Currículo), feminismo (Feminismo Decolonial), Cultura (Estudos Culturais, Estudos Pós-Coloniais), relações de gênero (Pensamento Queer), e educação crítico-reflexiva (Pedagogia Crítica, Pedagogia Emancipadora, Educação Popular), entre outras.

## A TESSITURA DE OUTROS CAMINHOS METODOLÓGICOS DECOLONIAIS

A definição dos procedimentos metodológicos, utilizados no desenvolvimento de uma pesquisa, transcende a descrição do método, da base epistemológica e da abordagem adotada. Por conseguinte, a escolha de um objeto de investigação não é aleatória e imparcial, porque o(a) pesquisador(a) “é sempre um sujeito portador de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vidas e outros aspectos ligados à sua identidade que interferem e moldam a pesquisa” (IVENICKI; CANEN, 2016, p. 2).

Para o desenvolvimento de pesquisas que se propõe decoloniais é essencial a escolha de metodologias flexíveis, por dar condições de fazer as adequações necessárias no decorrer do percurso, para conseguir ser fiel à realidade. Entretanto, isso não exclui a necessidade de rigor científico e planejamento. Além do mais, a opção por um método que permite essa oportunidade, em contextos dinâmicos, é fundamental tanto para alcançar os objetivos pretendidos quanto para compreender a conjuntura social em que os(as) atores(atrizes) e objeto escolhido estão inseridos.

Outro aspecto importante é a relevância que a pesquisa possui para a transformação da realidade dos sujeitos, mas sem reduzi-la a um utilitarismo abstrato. Desse modo,

Pensar a construção de metodologias decoloniais é procurar respostas para as questões que emergem desde os(as) oprimidos(as), subalternizados(as), desde a colonialidade do poder, saber e ser, e não meramente responder questões acadêmicas que se encontram no topo da “geopolítica do conhecimento.” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 184-185)

As temáticas subalternas, entre elas, as relações étnico-raciais, são fenômenos sociais complexos, que analisadas à luz do pensamento decolonial ou críticos, exigem escolhas percursos metodológicos coerentes com os princípios dessas teorias, tendo em vista, a descolonização do saber. Nesse sentido, o método crítico-dialético tem-se apresentado como um dos mais adequados, devido a capacidade em contribuir no entendimento das inter-relações entre a realidade concreta, os conhecimentos, os fatos e as experiências (GAMBOA, 2007).

Destarte, o desenvolvimento de pesquisas a partir das epistemologias decoloniais é desafiante. Primeiro, pela necessidade de compreender concepções e teorias que ainda são desconhecidas para grande parte dos pesquisadores(as); segundo, pela necessidade de descolonizar o próprio pensamento; terceiro, pelo receio de ser incoerente e colaborar, ainda que de maneira implícita, com outros modos de colonização, dada a dificuldade de se conseguir desprender da utilização de instrumentos, linguagem e da escrita do colonizador.

Para minimizar as incoerências, é preciso imergir tanto na teoria, quanto nas possibilidades metodológicas, uma vez que, “pensar metodologias decoloniais é pensar outras ferramentas além das que hierarquizam e objetificam povos e vozes subalternizados e silenciados” (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 191).

Quanto à abordagem, o tipo qualitativo é a mais usual nesses tipos de pesquisa porque “concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97), além de possibilitar a análise das diversas intersecções que envolvem o objeto investigado, sem ignorar as contribuições da abordagem quantitativa. Ivenicki e Canen (2016) assinalam que a abordagem qualitativa no desenvolvimento de pesquisa social possibilita a generalização naturalística e permite que os(as) leitores(as) situados(as) em outras realidades identifiquem pontos em comum com a experiência relatada.

No que tange à definição dos tipos de pesquisa e instrumentos de geração de dados, salientamos que esses variam de acordo com o objeto de investigação, no entanto, é recomendável a utilização de tipos que possibilitem um contato mais próximo com os sujeitos ou objetos da pesquisa e que possam analisá-los dentro de um contexto sócio histórico, a exemplo da pesquisa ação, participativa, estudo de caso e etnográfica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões tecidas, foi possível depreender que, apesar da resistência e limitações, a decolonialidade pode ser considerada como um novo paradigma viável e, em ascensão, na América Latina, por ser uma proposta que emerge dos movimentos sociais e segmentos culturais subalternizados, ou seja, nasce na periferia do poder. Todavia, por ser uma proposta contra hegemônica, que contesta as estruturas da cultura dominante e do modelo de organização político-social do continente, e não detêm os instrumentos de poder e capacidade de articulação mais sofisticados, enfrenta diversas dificuldades para ser reconhecida para além do campo das Ciências Sociais.

No que se refere ao multiculturalismo e a interculturalidade em uma dimensão crítica, bem como a Teoria Crítica de Raça, enquanto epistemologias dissidentes, as mesmas têm apresentado resultados promissores no âmbito das pesquisas relacionadas às temáticas subalternas, por visibilizarem os sujeitos excluídos como protagonistas; não reduzir a pesquisa a denunciar as situações de marginalização, mas propor alternativas para a transformação da realidade; procurar consolidar outros modos de compreender a diversidade a partir da diferença, tendo como foco de análise a raça; e objetivar a consolidação das ciências sociais como outro espaço para repensar as relações humanas e de produção de conhecimentos no mundo.

Estamos longe de ter esgotado o potencial analítico das epistemologias tratadas nesta investigação, bem como da compreensão e apreensão que delas podemos ter. Temos clareza que este texto é uma contribuição mínima de análise, que deve ser ampliada pelos leitores interessados. Também afirmamos, à luz do diálogo com os autores, que as pesquisas dessa natureza requerem novos olhares e percursos metodológicos que coadunem com as teorias nas quais se fundamentam, e propiciem liberdade e autonomia aos(as) envolvidos(as) na investigação.

Obviamente, para além das dificuldades, as pesquisas nessa área constituem em excelentes oportunidades de aprendizagem, de desconstrução de ideologias e de mudanças de atitudes individuais e coletivas. Sem dúvidas, precisamos desenvolver mais pesquisas a partir das epistemologias decoloniais, na perspectiva de descolonizar o próprio pensamento.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.

BARBOSA, M. S. Eurocentrismo, história e história da África. **Sankofa**, São Paulo, n. 1, p. 47-63, jun., 2008.

CANAU, M. V. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n.1, p. 15-34 jan./mar., 2016.

DULCI, T. M. S; MALHEIROS, M. R. um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Revista Espirales**, edição especial, p. 174-193, jan. 2021

FRANÇA, F. T. Metodologias decoloniais: um museu de grandes novidades? **Cadernos de Estudos Culturais**, Campo Grande, MS, v. 2, p. 77-88, jul./dez. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GROSGOQUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. Tradução: Flávia Gouveia. **Ciência e Cultura**, Campinas-SP, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

IVENICKI, A. Perspectivas multiculturais para o currículo de formação docente antirracista. **Revista da ABPN**, Uberlândia-MG, v. 12, n. 32, p. 30-45, mar./maio 2020.

IVENICKI, A; CANEN, A. G. **Metodologia da pesquisa**: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016. 85 p.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998. 259 p.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MENDES, P. E.; SILVA, G. F. Educação intercultural, epistemologia latino-americana e descolonização do saber. In: XI Semana Científica UNILASALLE. Canoas-RS, 2015, Canoas. **Anais ... Canoas-RS: UNILASALLE**, 2015, p. 1-7.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte-MG, v. 26, n. 1 p.15-40, 2010.

PARKER, L.; ROBERTS, L. Teoria crítica de raça e seu uso na pesquisa em Ciências Sociais. In: SOMEKH, B.; LEWIN, C (org). **Teoria e métodos de pesquisa social**. Trad. Ricardo A. Rosenbush. Petrópolis-RJ: Vozes, 2015.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005, p. 227-278.

RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação: desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra-PT, ano, 41-3, p. 223-244, 2007.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 91 p.

SILVA, M. J. A.; BRANDIM, M. R. L. Multiculturalismo e educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**, Belo Horizonte-MG, ano I, n. 1, p. 51-66, 2008.

WALSH, C. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005. 74 p.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

ZUBERI, T. Teoria crítica da raça e da sociedade nos estados unidos. **CADERNOS DO CEAS**, Salvador, n. 238, p. 464-487, 2016.





Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro

Cláudia Paranhos de Jesus Portela

**OS PROCESSOS FORMATIVOS  
DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA  
E O PAPEL ATRIBUÍDO ÀS FAMÍLIAS:  
da segregação a inclusão**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.2](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.2)

## INTRODUÇÃO

A pessoa com deficiência, ao longo do tempo, vem sendo concebida de diferentes maneiras, de acordo com o contexto cultural, social, econômico, político e religioso de cada época. Nos registros históricos sobre as pessoas com deficiência, que remetem à Antiguidade e à Idade média (ARANHA, 2005; PACHECO; ALVES, 2007), é consenso a existência de práticas de extermínio e de exclusão social. O extermínio de crianças que, em razão da deficiência, não se enquadravam nos padrões de normalidade era legitimado pela crença de que esses sujeitos eram sub-humanos. Quando não havia a prática do extermínio, em nome do bem estar e da segurança social, esses indivíduos eram afastados da família, abandonados à própria sorte ou viviam enclausurados, por representarem ameaça para a sociedade. Para Mazzotta (2011, p. 16):

[a] própria religião com toda a sua força cultural, ao colocar o homem como “imagem e semelhança de Deus”, ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental. E não sendo “parecidos com Deus”, os portadores de deficiências (ou imperfeições) eram postos a margem da condição humana.

Ainda que de forma lenta, a história de pessoas com deficiência passou por inúmeras transformações. Com o tempo, esses sujeitos saem da condição de sub-humanos e passam para a condição de pessoas doentes, dignas de pena e caridade. O novo entendimento sobre deficiência motivou o investimento em técnicas de investigação médica e a criação de instituições especializadas para o atendimento dessa população excluída do meio social da época.

Nesse contexto, a deficiência enquanto resultado de fatores biológicos, representava o corpo com lesão<sup>3</sup> com defeito, que necessitava de cuidados médicos. O modelo médico concebia a deficiência como um fator meramente patológico, intrínseco ao sujeito. Acreditava-se que as desigualdades, dificuldades e/ou inexistência da interação social eram produzidas por defeito, incapacidade e limitação do corpo das pessoas com deficiência.

Para Pacheco e Alves (2007), a forma como se “vê” o indivíduo com deficiência é modificada de acordo com os valores sociais, morais, filosóficos, éticos e religiosos adotados pelas diferentes culturas em diferentes momentos históricos.

Assim, para contrapor o modelo médico, o modelo social parte do princípio de que a deficiência é compreendida como construção social, histórica e cultural, em que as desigualdades e desvantagens da pessoa estão diretamente ligada às estruturas sociais. Nessa lógica, a deficiência, antes entendida como um problema individual, passa a ser uma questão social. A sociedade precisa se ajustar à diversidade de modo que todas as pessoas, independentemente de suas características biológicas, possam ter acesso aos bens culturais e gozar de dignidade humana.

Sobre esses dois modelos de abordagem da deficiência, Diniz (2007, p. 23) afirma que, para o modelo médico, a lesão levava à deficiência; para o modelo social, sistemas sociais opressivos levavam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência.

3 A lesão é compreendida como “a falta de parte ou da totalidade de um membro, órgão ou sentido não funcional. Portanto, refere-se às condições biofísicas do indivíduo, em clara alusão ao referencial médico” (PICCOLO; MENDES, 2013, p. 470).

## A TRAJETÓRIA SÓCIO-HISTÓRICA DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Na contemporaneidade, o modelo social de deficiência é o mais apropriado para nortear as políticas e práticas educacionais pelo potencial de reconhecimento das diferenças. Para Brasil (2006, p. 7), a deficiência é considerada como uma diferença que faz parte da diversidade e não pode ser negada porque ela interfere na forma de ser, de agir, e de sentir das pessoas.

No âmbito da legislação brasileira, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015; 2008).

A pessoa com deficiência, ainda que possua uma lesão, nos termos descritos por Diniz (2007), é um sujeito de potencialidades. Para Alves e Damázio (2010), esses sujeitos possuem um potencial natural, independentemente de possuírem uma deficiência, diferença ou limitação. Entretanto, as barreiras impostas pelo meio social podem inibir as potencialidades individuais de modo a restringir o desenvolvimento e a plena participação social.

Sobre essa questão, as autoras ainda asseveram que “se forem criados ambientes propícios para que as pessoas com deficiência desenvolvam seu potencial, as marcas do déficit, da falta, da falha e da deficiência são secundarizadas e será exaltado o potencial humano” (ALVES; DAMAZIO, 2010, p. 26). Dessa forma, torna-se relevante conhecermos os modelos de educação presentes na construção sócio-histórica da pessoa com deficiência.

## A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PAPEL ATRIBUÍDO ÀS FAMÍLIAS: DAS PRÁTICAS DE SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO ESCOLAR

Tratando-se da educação de pessoas com deficiência, historicamente, três modelos de educação especial demarcam concepções e práticas da formação desses sujeitos, notadamente no contexto escolar. Neste trabalho, entende-se determinados modelos a partir de Japiassu e Marcondes (2001), que afirmam ser um modo de explicação, construções hipotéticas, que anunciam teorias para explicar uma realidade concreta.

No Brasil, a exemplo do panorama mundial, são identificados três modelos, quais sejam: segregação, integração e inclusão. Esses modelos constituem o processo de desenvolvimento da sociedade e dos movimentos em prol da garantia de direitos das pessoas com deficiência.

Segundo Mazzotta (2011), no período de 1854 a 1956, as iniciativas em prol da educação de pessoas com deficiência tinham caráter privado. No nosso entendimento, esse período refere-se à constituição sócio-histórica do modelo de segregação. Excluindo-se os indivíduos do meio social e educacional, essas iniciativas resultaram de movimentos de familiares de pessoas com deficiência de forma isolada e/ou associada. Ademais, é importante destacar que, nesse recorte temporal, o Estado não formalizou ações de atendimentos a essas pessoas.

Nesse contexto, a família protagonizou ações de socialização e educação em prol do desenvolvimento de pessoas com deficiência. Em razão da ausência do Estado na proposição de processos formais de educação, evidencia-se o papel de defesa e luta da família dessas pessoas.

Conforme os estudos de Mazzotta (2011), Bueno (2004) e Mendes (2006; 2010), nesse ínterim, a educação especial é compreendida como modelo de educação segregada, uma vez que os estudantes com deficiência eram atendidos em instituições de forma isolada, o que consiste em um “sistema paralelo ao da educação escolar” (MENDES, 2006, p. 388). Esse entendimento de educação especial justificou a existência de instituições de atendimento especializado, entre elas: Apae, implantada no Rio de Janeiro em 1954, Sociedade Pestalozzi, implantada em Minas Gerais em 1932, com grande expansão pelo Brasil a partir de 1945. Segundo essa lógica, a “segregação era baseada na crença de que eles [os sujeitos que possuem deficiência] seriam bem mais atendidos em suas necessidades educacionais, se ensinados em ambientes separados” (MENDES, 2006, p. 388). As instituições especializadas de caráter filantrópico e assistencialista assumiram papel importante no processo de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil.

Os debates sociais e acadêmicos sobre educação formal de pessoas com deficiência ganharam força no contexto dos movimentos em defesa dos direitos humanos, a partir da metade do século XX, sob a influência de princípios como igualdade de direitos, liberdade e respeito à dignidade humana.

Mazzotta (2011) afirma que o segundo período da história da educação de pessoas com deficiência no Brasil foi de 1957 a 1993. Tal período se refere à constituição histórica do modelo de integração caracterizado pela presença de iniciativas do Estado no âmbito nacional. Desde o início desse período, observa-se ações emanadas do Estado em prol da educação especial, a exemplo da realização de campanhas nacionais em defesa da educação de pessoas com deficiência e o auxílio técnico-financeiro às instituições especializadas.

A Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, representou a primeira formalização legal do Estado sobre a educação de “excep-

cionais”.<sup>4</sup> O Art. 88 preconizou que a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrar o seu público na comunidade. No Parecer CFE nº 848/1972 (BRASIL, 1972), está posto que, somente a partir de 1961, abordou-se o assunto sobre a educação de excepcionais em legislação brasileira.

É importante destacar que a Lei nº 4.024/1961 (BRASIL, 1961), sinalizou um novo entendimento de educação especial quando utilizou a expressão “integrar na comunidade”. Essa era a finalidade do desenvolvimento de ações em prol das pessoas com deficiência, ainda que a tônica da política referendasse o termo “excepcional”. Ademais, a Educação Especial passa a ser incluída no rol das políticas educacionais brasileiras, tendo como importante ação a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado para promover a melhoria do atendimento às pessoas com deficiência.

À primeira vista, as ações embasadas na Lei nº 4.024/1961 foram de encontro à lógica segregacionista em voga no Brasil. Outro modelo de formação para os estudantes com deficiência é delineado pelo princípio da normalização, que tinha como pressuposto básico:

toda pessoa com deficiência teria o direito inalienável de experimentar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos indistintamente deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

Esse princípio foi o fio condutor do modelo de integração escolar que previa, para as pessoas com deficiência, a igualdade de acesso a bens socioculturais e educacionais, já disponíveis para pessoas sem deficiência. Nesse sentido, compreendia-se que os estudantes com deficiência, ao frequentarem o mesmo espaço escolar, participariam de atividades comuns às demais pessoas.

4 Termo utilizado para fazer referência às pessoas com deficiência nesse período histórico.

Outro marco legal no delineamento da política de Educação Especial no Brasil foi à promulgação da Lei nº 5.692/1971 (BRASIL, 1972). Seu Art. 9º dispõe que “os alunos que apresentassem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação”. Com esse documento, definiu-se que os sujeitos que possuísssem deficiência física, mental, superdotação e atrasos na aprendizagem seriam beneficiados com os serviços da Educação Especial.

O modelo de integração ganhou destaque no Brasil, notadamente a partir da década de 1980. O texto da CF de 1988 (BRASIL, 1988) apresenta, no Art. 205, que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, e tem a finalidade de promover o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho e no Art. 206, inciso I, menciona que um dos princípios da educação é a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Esses artigos tendem a uma proposta de educação pelos direitos humanos individuais de todos os sujeitos e sinalizam o papel da família.

Na CF de 1988, no Art. 226, a família é definida como base da sociedade, sendo identificada como uma comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes, corroborando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, Art. 16, parágrafo 2 - a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade.

Nesse contexto, o Estado amplia suas obrigações e responsabilidades no atendimento às necessidades básicas das pessoas com deficiência com a publicação da Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que dispõe, entre outras ações, sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência<sup>5</sup> e sua integração social. Ainda que não

5 Termo utilizado para fazer referência às pessoas com deficiência nesse período histórico.

exclusiva para os processos educacionais, a referida lei apresentou medidas importantes que viabilizaram o pleno exercício dos direitos básicos das pessoas com deficiência, notadamente na área de educação.

Com o respaldo legal dos documentos oficiais elaborados nas décadas de 1980, a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência foi instituída pelo Decreto nº 914 de 06 de setembro de 1993, explicitando um conjunto de orientações normativas, com a finalidade de assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das “pessoas portadoras de deficiência”.

O referido decreto indicou a necessidade do desenvolvimento de ações articuladas para assegurar a plena integração da pessoa portadora de deficiência no contexto socioeconômico e cultural. A expressão “pessoa portadora de deficiência” foi utilizada em substituição a termo “excepcional”, expresso nas Leis nº 4.024/1961 e 5.692/1971, ainda que a integração fosse a lógica da educação para pessoas com deficiência.

No contexto da Lei nº 7.853/1989 e do Decreto nº 914/1993, o então chamado Ministério da Educação e do Desporto (MEC) publicou, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial, anunciando um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado (BRASIL, 1994 p. 07). O referido documento indicava a possibilidade do estudante que fazia parte do grupo da Educação Especial frequentar a escola e a classe comum do ensino regular, desde que tivesse condição de realizar as atividades propostas, dentro dos padrões pré-estabelecidos.

Um divisor de águas em relação às políticas para a Educação Especial foi a promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional apresentando um diferencial. Essa lei inova, em relação às outras legislações publicadas anteriormente, quando apresenta um



capítulo tratando de questões específicas da Educação Especial. No Art. 58, a Educação Especial passa a ser definida como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Vale destacar que, quando essa lei foi promulgada, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), de que trataremos posteriormente, já estava disponível para orientar as políticas para as pessoas que compõem o público alvo da educação especial.

A LDBEN (1996) apesar de não apresentar o termo “inclusão”, conforme abordado pela primeira vez na Declaração de Salamanca, ratifica o direito à educação previsto na CF de 1988. Sobre o atendimento aos sujeitos da Educação Especial indica que ele seja realizado por meio dos serviços educacionais em classes, escolas ou espaços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular, sempre em função das condições específicas dos alunos. Vale destacar que a referida lei ainda preconiza que a oferta dessa modalidade de educação escolar, a Educação Especial, é dever constitucional do Estado, tendo início na Educação Infantil.

A Educação Especial, ao ser configurada como uma modalidade de educação escolar, cria condição de se ter estudante público alvo dessa modalidade de ensino em todos os níveis e etapas da educação. Assim, no delineamento regulamentado pela LDBEN, a Educação Especial é a única modalidade de educação que perpassa todo o processo de ensino formal.

Em face das determinações da LDBEN (BRASIL, 1996) e de certas indefinições conceituais e procedimentais decorrentes de leis anteriores às diretrizes e das práticas constituídas socialmente, para orientar a implantação do modelo de integração, o Decreto nº 914/1993 foi revogado pelo Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), que regulamenta a Lei nº 7.853/1989 e dispõe sobre a Política Nacional para

a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência. O novo decreto mantém alguns dispositivos legais do anterior e amplia informações.

O Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, merece dois destaques. O primeiro se refere ao conceito de deficiência, que foi desdobrado em três categorias: (i) deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano; (ii) deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou não haver probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e (iii) incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

O segundo destaque refere-se às orientações para a equiparação de oportunidade das pessoas com deficiência em diferentes áreas sociais. Em relação ao acesso à educação, ratifica-se a matrícula compulsória em cursos regulares de instituições públicas e particulares para os estudantes capazes de se integrar à rede regular de ensino, e reafirma-se o atendimento especializado.

No âmbito acadêmico, algumas análises sobre a Política de Educação Especial (BRASIL, 1994) apontaram que ela possibilitou serviços da Educação Especial de forma transitória ou permanente, por meio de programas de apoio na escola regular ou em escola especializada. Sobre essa questão, Mantoan (2006) afirma que, a fim de se assegurar o atendimento ao público da Educação Especial, pela integração escolar, previa-se que o estudante transitasse no sistema escolar da classe regular ao ensino especial, tendo acesso às escolas por meio de um leque de possibilidades educacionais, a saber: esco-

las especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros.

Nessas condições, o que determinava o tipo e o local de atendimento recebido pelos estudantes com deficiência era o seu potencial de adaptação ao meio, identificado por meio de avaliações. A primeira opção era a inserção na escola e na turma regular, todavia, admitir-se-ia a existência de outros tipos de atendimento para que a integração ocorresse gradativamente.

A Educação Especial se aproxima da educação regular, visando oportunizar às pessoas com deficiência (i) a convivência com estudantes sem deficiência no espaço escolar; (ii) a participação em situações de aprendizagem mais desafiadores; (iii) a experiência de convívio em contextos sociais e educacionais mais próximos dos normais.

Mesmo ocupando um lugar prioritário na política educacional, com base no princípio da igualdade de oportunidades, até então, a Educação Especial foi orientada pela lógica da oferta de serviços, possibilitando a inserção da pessoa com deficiência na sociedade, auxiliando-a a adquirir condições para viver o mais próximo possível dos padrões de normalidade.

A lógica de serviços inerente ao modelo de integração escolar não atendeu às expectativas de profissionais, pesquisadores, familiares e pessoas com deficiência em relação à eliminação de práticas segregadoras. Sobre essa questão, estudos realizados por Mendes (2006), Mantoan (2006), Castro e Pimentel (2009) sugerem alguns dilemas inerentes ao modelo de integração escolar. Em linhas gerais, eles expressam problemas de ordem conceitual e procedimental.

Mantoan (2006) afirma que a integração não era para todos, uma vez que esse modelo indicava a necessidade de seleção prévia dos estudantes aptos à inserção no ensino regular. O estudante considerado



não apto era encaminhado para as classes especiais dentro da escola regular e ou para serviços individualizados em outras instituições.

Complementando essas afirmações, Castro e Pimentel (2009) asseveram que a proposta da integração fundamentava-se na concepção de que os “diferentes” deveriam se adequar às condições oferecidas pela escola, havendo necessidade de se buscar condições para garantir sua permanência e seu sucesso no ensino escolar. Assim, os estudantes deveriam ter alguns pré-requisitos para a sua integração na escola, cabendo-lhes a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso escolar.

Nessa mesma direção, Mendes (2006) destaca que o modelo de integração perpetuou práticas de segregação, uma vez que a passagem dos estudantes com deficiência de um nível de serviço mais segregado para outro mais integrador dependia unicamente do seu progresso pessoal. Na maioria dos casos, não ocorria a mobilidade de um nível para o outro, o que causava o surgimento de grupos isolados sob a lógica da ideia de integração.

No nosso entendimento, as situações apresentadas por Mantovan (2006), Mendes (2006), Castro e Pimentel (2009) demonstram que as ações desenvolvidas sob a lógica da integração não concretizaram mudanças efetivas nas práticas segregadoras, pois os estudantes são responsabilizados pelo seu desenvolvimento. Ademais, o princípio fundamental da integração não se concretizou, uma vez que as oportunidades de participação em todas as atividades eram desiguais.

No contexto da integração, alguns documentos legais sinalizam o papel da família no processo de desenvolvimento de pessoas com deficiência, todavia, esse era restrito a ação de auxiliar e ao incentivo do estudante. Sobre essa questão, Glat (1996) afirma que a família, quando não ignorada, era relegada a um segundo plano, não sendo vanguarda do processo de integração.

Nesse modelo, diversos movimentos sociais e acadêmicos no âmbito internacional e nacional entoaram uma perspectiva ampliada de formação escolar para o público alvo da Educação Especial. Segundo Mazzotta (2001), no Brasil, existem indicativos de ações dessa natureza a partir do ano de 1993. Esse registro sugere que, durante o processo de implantação do modelo de integração, outra perspectiva estava sendo delineada, a partir do modelo de inclusão escolar.

A Constituição de 1988 (BRASIL, 1998), que consagra os direitos sociais, entre eles, a educação para todos, ratificada pela LDBEN (BRASIL, 1996), quando somadas aos malogros das práticas de segregação e integração, impulsionam a elaboração de políticas voltadas para a construção de sistemas educacionais inclusivos, se alinhando aos movimentos no âmbito mundial em defesa dos indivíduos pertencentes a grupos com status minoritários, notadamente os que possuem deficiência.

Entre esses movimentos, destacamos a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que culminou com a produção da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que apresentou os princípios, políticas e práticas para a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino, reconhecida mundialmente como um marco na disseminação da filosofia inclusiva.

O referido documento destaca que as escolas devem acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem, ainda, incluir no grupo das crianças com deficiência as crianças superdotadas, as pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais e as crianças provenientes de outros grupos marginalizados. Para Mendes (2006, p. 395),

[n]o contexto mundial, o princípio da inclusão passa a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social que implicaria a construção de um processo bilateral no

qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

Com base nesse princípio, emerge o desafio de se efetivar o atendimento aos estudantes das classes minoritárias, especialmente os que possuem deficiência, nas escolas comuns das redes regulares de ensino, de modo a proporcionar, mediante equiparação de oportunidades, o desenvolvimento integral de todos os sujeitos. Esse princípio se materializa na proposta de inclusão escolar. Sobre essa nova perspectiva, Omote (1999, p. 9) afirma que

[a] ideia de inclusão se apresenta como um avanço em relação a sua antecessora, enfatizando-se especialmente o redirecionamento do foco de atenção, que antes recaía sobre o deficiente, para o ambiente. Isso implica, na realidade, uma mudança radical na concepção de deficiência.

Assim, a Educação Especial e a educação regular são integradas em uma proposta de educação inclusiva, zelando-se pelo respeito às diferenças individuais de todos os estudantes com deficiência e outras especificidades. Para tanto, faz-se necessário transformações e ressignificações nos contextos históricos e sociais, com vistas à construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde prevaleça o respeito aos direitos de todos e de cada cidadão, independentemente de suas diferenças orgânicas, sociais, culturais, raciais, religiosas e de qualquer natureza.

A declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) anuncia uma nova perspectiva de atuação da família no processo educacional de pessoas com deficiência ao apresentar, nas Linhas de Ação em Nível Nacional, no item “perspectivas comunitárias”, a categoria “parceria com os pais”. Essa categoria faz as seguintes orientações, entre outras ações: (i) a educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma

tarefa a ser dividida entre pais e profissionais; (ii) os pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças; (iii) uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida. Os pais deveriam, então, ser considerados como parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Além disso, atribui-se ao governo a responsabilidade de liderar a promoção de parceria com os pais, mediante declarações políticas e legais, no que concerne aos direitos paternos.

Nessa direção, a Educação Especial assume uma nova configuração, a qual foi formalizada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Essa política reafirma a transversalidade da Educação Especial enquanto modalidade de formação prevista na Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e orienta o trabalho colaborativo e articulado com o ensino regular, por meio de ações efetivas que assegurem o processo de inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/ superdotação.

Considerando-se a constituição sócio-histórica da educação de pessoas com deficiência, na contemporaneidade, a educação inclusiva é o modelo mais aceito no campo educacional para o desenvolvimento desses sujeitos, visto que se materializa a partir de práticas democráticas que respeitam e valorizam as diferenças individuais, tendo como foco o trabalho com as potencialidades de cada sujeito. Nesse contexto, supomos que a família assuma papel fundamental no processo de inclusão escolar e, conseqüentemente, no desenvolvimento integral das pessoas com deficiência.

Para o enfrentamento dos desafios cotidianos no processo da formação escolar de estudantes com deficiência, é indispensável à construção de parcerias entre a família e escola, em função do desenvolvimento de ações e estratégias que viabilizem o desenvolvimento da criança. Essa parceria é entendida como uma relação de trabalho que

se caracteriza por uma intenção partilhada, respeito mútuo e vontade de negociação, o que implica a partilha de informações, responsabilidade, aptidões, tomada de decisões e confiança (CORREIA, 2008).

No Brasil, não por acaso, os documentos legais que orientam o processo de inclusão escolar de pessoas com deficiência destacam a necessidade da participação da família na escola para o alcance dos objetivos inclusivos. Elegemos alguns documentos que destacam a importância da relação família e escola, quais sejam: (i) Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); (ii) Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); (iii) Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2009); (iv) Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009); e (v) Lei Brasileira da Inclusão (BRASIL, 2015). Tais documentos foram elaborados sob as orientações da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

No documento que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), como sinalizado anteriormente, a família é tratada como parceira da escola por meio da participação na identificação das necessidades educacionais especiais, no processo educativo, na tomada de decisão quanto ao atendimento necessário e na abordagem pedagógica mais apropriada.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir, entre outras ações, a participação da família e da comunidade.

A participação da família desses estudantes também é referendada nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL,

2009). Em seu Art. 9º, esse documento aborda as competências dos professores que atuam na Sala de Recursos Multifuncionais ou Centros de AEE, na elaboração e na execução do plano de Atendimento Educacional Especializado mediante articulação com os demais professores, participação das famílias e ação intersetorial, envolvendo diversos setores da gestão, notadamente os responsáveis pela educação, saúde e assistência social. Pontua-se, ainda, no Art. 13, as atribuições dos professores do AEE, dentre outras a orientação das famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno.

O Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, indica que a família é o núcleo natural e fundamental da sociedade, tendo o direito de receber a proteção da sociedade e do Estado, bem como, as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência.

A Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, afirma que é dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos básicos [...] (Art. 8º). Afirma, ainda, que também é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. Ademais, incube o poder público de criar condições para participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar.

Amparando-nos com esse conjunto de documentos legais, reafirmamos que a família se constitui a primeira instituição social de convívio da criança, a qual promove as primeiras relações humanas, afetivas e sociais da pessoa com deficiência, e precisa assumir papel mediador e

participativo no processo de formação escolar. Nessa direção, Portela e Almeida (2009) consideram a família como uma instância mediadora entre o indivíduo e a sociedade na qual se encontra inserida.

Com base nesse entendimento, a participação da família na instituição escolar é condição essencial na efetivação do direito à educação. Com funções específicas, mas complementares, os processos que envolvem o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes se fortalecem mediante o diálogo, acompanhamento e decisões colegiadas na escola, bem como na rede de ensino como um todo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. B.; DAMAZIO, M. F. M. **Atendimento educacional especializado: pessoa com surdez**. São Paulo: Moderna, 2010.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

ALVES, J. M. **Organização, gestão e projeto educativo das escolas**. Porto: Edições Asa, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 848/1972 C. Ens. 1º e 2º Graus**. Brasília, DF: CNE, 1972.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou

difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 914 de 6 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais - DEFICIÊNCIA FÍSICA**. Brasília: MEC, 2006.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: MEC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: MEC, 2015.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2004.

CASTRO, A.; PIMENTEL, S. C. Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar. In: DÍAZ, F. *et al.* (orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 303-312.

DINIZ, D. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

GLAT, R. O Papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p.111-118, 1996.

JAPAISSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar:** o que é? por que? como fazer? 2.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação escolar comum ou especial?** São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 3, set/dez., 2006.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, maio/ ago. 2010.

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 04-13, jan. 1999.

PACHECO, K. M. de B.; ALVES, V. L. R. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiatr**, vol. 14, n. 4, p. 1-9, dez. 2007.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca-Espanha: UNESCO, 1994, 1999.

3

Atauan Soares de Queiroz

**RESISTIR E REEXISTIR DESDE  
O CHÃO DA ESCOLA:**  
decolonizando as práticas  
de leitura e de escrita

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.3)

## INTRODUÇÃO

Neste trabalho, trago algumas considerações reflexivas constantes em meu estudo de doutoramento, intitulado “Educação crítica decolonial e agenciamentos: um estudo etnográfico-discursivo sobre o Programa Mulheres Inspiradoras” (QUEIROZ, 2020). Realizado em uma escola pública da cidade de Taguatinga, Distrito Federal (DF), com turmas do 2º e 3º anos do Ensino Médio (EM), o estudo analisa e problematiza as representações e identificações discursivas construídas por estudantes sobre as experiências formativas em uma ação coletiva de resistência, o “Programa Mulheres Inspiradoras” (PMI).

O PMI foi criado pela professora Gina Vieira Ponte de Albuquerque no ano de 2014, em uma escola pública da cidade de Ceilândia (DF). Depois de receber premiações nacionais e internacionais, tornou-se programa da rede pública do DF, sendo aplicado em mais quinze escolas no ano de 2017. O Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI (PAPMI) organizou-se em dois momentos. No primeiro semestre do ano de 2017, houve a formação continuada dos/as docentes inscritos/as e selecionados/as conforme edital. No segundo semestre do mesmo ano, ocorreu a sua aplicação nas escolas. A pesquisa etnográfico-discursiva<sup>6</sup> que originou este trabalho foi realizada no segundo semestre do ano de 2017, considerando principalmente o segundo momento do PAPMI, isto é, a aplicação nas escolas participantes.

Em relação à proposta pedagógica, o PMI está organizado em diferentes ações<sup>7</sup>, com destaque para as práticas de leitura literária e de escrita autoral. Uma das grandes contribuições do PMI para as instituições envolvidas diz respeito à ampliação da biblioteca escolar

6 A pesquisa foi autorizada pela Universidade de Brasília (UnB) e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Plataforma Brasil, conforme parecer consubstanciado n. 3.070.769.

7 O dossiê Projeto Mulheres Inspiradoras, publicado em 2018, traz artigos e ensaios que pormenorizam as ações do PMI. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1123>.

por meio da aquisição de pequeno acervo de obras literárias escritas por mulheres. As obras literárias integrantes do PMI são marcadas por narrativas e discursos contra-hegemônicos que problematizam, dentre outros temas, sexismo e racismo estruturais, epistêmicos e institucionais. As práticas de escrita autoral, por sua vez, envolvem, principalmente, a produção de relatos em diário de bordo e de biografias de mulheres inspiradoras, e concorrem para processos de reelaboração reflexiva e identitária e para a cidadania ativa.

No tocante à abordagem metodológica, a pesquisa que realizei envolveu observações de aula, notas de campo, rodas de conversa e diário de bordo. Neste capítulo, a partir da minha experiência de pesquisa, teço reflexões sobre as ações do PMI, imbricando relato de experiência com escrita ensaística.

Para estruturar o trabalho, em termos de plano composicional, primeiramente abordo os princípios, fundamentos e ações do PMI e apresento as obras literárias de autoria de mulheres que integram o PAPMI. Na segunda seção, teço reflexões sobre as práticas de leitura e escrita do PMI, ancorado no pensamento decolonial. Nas considerações finais, arrolo as conclusões do trabalho.

## PROGRAMA MULHERES INSPIRADORAS: AÇÕES SOCIOPEDAGÓGICAS TRANSFORMADORAS

O Programa Mulheres Inspiradoras (PMI) foi idealizado e executado por Gina Vieira Ponte de Albuquerque, professora de Língua Portuguesa (LP) da rede pública do Distrito Federal (DF), no ano de 2014, com cinco turmas do 9º ano do Centro de Ensino Fundamental 12 (CEF 12)

de Ceilândia (ALBUQUERQUE, 2015). A formulação do PMI teve como uma das principais motivações a preocupação com atitudes e comportamentos de adolescentes do sexo feminino em redes sociais digitais, caracterizados pela autoexposição sensualizada e autodepreciação. A professora Gina observou que muitos/as adolescentes adotavam “a prática do *sexting* por modismo, sem proceder a uma análise mais reflexiva das próprias atitudes” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 20).

Certamente, a escola não deve profanar as experiências digitais sexualizadas, mas, de modo ético e reflexivo, orientar a atuação *online* mais segura e “fornecer aos jovens estudantes condições para examinar, com criticidade, as influências que esse tipo de experiência pode provocar em cada um” (COUTO; OLIVEIRA; CARMO, 2017, p. 13-14). Via de regra, estudantes, mães e pais carecem de informação e orientação sobre as especificidades das descobertas e vivências das sexualidades no mundo contemporâneo, afinal as dinâmicas sociais se modificaram, exigindo novas respostas e compreensões. O planejamento do PMI partiu, inicialmente, dessa situação-problema, mas sua aplicação foi muito além do debate sobre a prática do *sexting*, abrangendo diferentes ações para desconstruir práticas e discursos sexistas, misóginos, racistas e LGBTfóbicos a partir do contexto escolar.

Para isso, a professora Gina buscou auxiliar o público discente a refletir “de forma crítica sobre o papel da mulher na sociedade, [...] a ampliar os seus repertórios de leitura e exercitar a escrita autoral” (ALBUQUERQUE, 2015, p. 21). Foi necessário, também, basear-se na concepção do/a professor/a como intelectual transformador (GIROUX, 1997) e na adoção de práticas pedagógicas que incentivassem a cidadania ativa e o fortalecimento identitário, em especial o feminino, a partir da leitura de obras produzidas por mulheres e da produção escrita autoral (REVISTA PMI/GDF, 2017). Tais estratégias pedagógicas buscaram priorizar o/a estudante e o processo de aprendizagem, privilegiando procedimentos didáticos que valorizassem o protagonismo

juvenil, com a utilização de metodologias ativas. De acordo com Albuquerque (2015, 2018), para alcançar os objetivos propostos, o PMI abarcou as seguintes ações:

**Quadro 1 – Ações do Projeto Mulheres Inspiradoras**

Ações	
1	Leitura de seis obras de autoria feminina: <i>O Diário de Anne Frank</i> , de Annelies Marie Frank; <i>Eu sou Malala</i> , de Malala Yousafzai; <i>Quarto de Despejo: diário de uma favelada</i> , de Carolina Maria de Jesus; <i>Não vou mais lavar os pratos, Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz</i> , <i>Espelho</i> , <i>Miradouros</i> , <i>Dialéticas da Percepção</i> (os três últimos da autoria de Cristiane Sobral).
2	Estudo da biografia de 10 mulheres inspiradoras: Anne Frank, Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Irena Sendler, Lygia Fagundes Telles, Malala Yousafzai, Maria da Penha, Nise da Silveira, Rosa Parks e Zilda Arns.
3	Entrevista com mulheres de destaque na comunidade.
4	Campanha de combate à violência contra a mulher: "Nós dizemos não a qualquer forma de violência contra a mulher".
5	Realização de entrevista, pelos/as estudantes, com uma mulher do próprio círculo social, que eles considerassem inspiradora.
6	Transformação da entrevista em um texto autoral de natureza biográfica, no qual narrassem a história de vida da mulher inspiradora eleita por eles/as.
7	Estudo de casos, debate, trabalho em grupo, mesa-redonda e mostra de vídeo sobre o uso consciente e seguro das redes sociais digitais, sobretudo, no que diz respeito ao <i>sexting</i> , ao <i>ciberbullying</i> e à <i>ciberviolência</i> contra a mulher.
8	Lançamento de livro com as biografias de mulheres escritas pelos/as estudantes.

Fonte: Albuquerque (2015, 2018).

Em 2017, após receber o I Prêmio Ibero-americano de Educação em Direitos Humanos, o *Projeto Mulheres Inspiradoras* adquiriu mais visibilidade e atraiu diferentes parcerias. Transformado em *Programa Mulheres Inspiradoras* (PMI), foi levado para mais 15 escolas públicas do Distrito Federal (DF), a partir de um acordo de cooperação internacional entre o Governo do Distrito Federal (GDF), por meio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), a Cooperação Andina de Fomento (CAF), autoidentificada como Banco

de Desenvolvimento da América Latina, e a Organização de Estados Ibero-americanos (OEI). A SEEDF ficou responsável pelo planejamento, pela operacionalização e pela avaliação das ações do Programa de Ampliação da Área de Abrangência do PMI (PAPMI).

Formou-se, assim, uma rede de aliança entre agentes engajados/as<sup>8</sup>, com diferentes formas de atuação institucional e social (ARCHER, 2004), em prol da construção de práticas cidadãs nas escolas do DF. Ações como essa vão de encontro aos processos de mercantilização da educação no contexto contemporâneo, aperfeiçoados pela reforma do EM (Lei nº 13.415/2017) e pela criação de documentos de parametrização do ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, a despeito dos avanços, se pauta em políticas liberais vinculadas a interesses da indústria editorial sobre a produção de materiais didáticos (GOMES; VASCONCELOS; COELHO, 2018), que contribuem para a expansão das formas de atuação do capital privado na educação.

A convite da SEEDF, a UnB, representada pelo Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA), do qual faço parte, tornou-se instituição parceira para avaliar o PAPMI, assumindo o compromisso de elaborar o relatório parcial e final da formação dos/as professores/as e da sua aplicação nas escolas. Dessa forma, acompanhei a execução do PAPMI por dois motivos: (i) para realizar a investigação etnográfico-discursiva que ora textualizo e (ii) para contribuir com a produção do referido relatório. Além do relatório parcial e final, o GECRIA produziu o dossiê *Projeto Mulheres Inspiradoras*<sup>9</sup> no ano de 2018, publicado na Revista *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, da UnB. O dossiê reúne trabalhos (ensaios, artigos científicos e resenha) que abordam diferentes dimensões do PMI, como a formação dos/as

8 No Brasil, a expressão inglesa *corporate agents*, proposta por Archer (2004, p. 265) para designar "grupos investidos de autoconsciência, grupos promotores de mudança, movimentos sociais e associações defensivas", tem sido traduzida preferencialmente por *agentes corporativos/as*. Neste estudo, opto pelo emprego da expressão *agentes engajados/as*.

9 O dossiê encontra-se disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1123>.

docentes, a experiência sociopedagógica discente, as potencialidades das práticas pedagógicas, as práticas de produção escrita e de leitura.

O PAPMI organizou-se em dois momentos. Primeiramente, houve a formação continuada com 48 professores/as selecionados/as (quarenta e sete docentes do sexo feminino e um do sexo masculino) e, depois, a aplicação nas escolas. Um dos critérios da seleção dos/as docentes, conforme edital, era que cada escola tivesse, no mínimo, dois docentes inscritos (um de LP e outro/a de disciplina diferente). O curso de formação continuada do PAPMI para docentes durou cinco meses (entre 15 de maio e 30 outubro de 2017) e ocorreu nas dependências da EAPE. Os encontros aconteceram na segunda-feira e abordaram temas relacionados aos princípios, fundamentos e ações do PMI.

A formação foi ministrada pela professora Gina, agora professora-formadora, que sempre convidava especialistas das temáticas abordadas para participar dos encontros e colaborar com reflexões teóricas e didático-pedagógicas. Seguindo a perspectiva da comunidade de aprendizado (HOOKS, 2013), os encontros eram orientados por metodologias ativas e reflexivas, com constante participação das professoras cursistas e do professor cursista, incentivados/as a criar, expor, planejar e discutir ideias e estratégias pedagógicas de modo autoral. Cada escola deveria ter duas docentes inscritas no PAPMI, as quais planejavam a execução do PMI em diálogo com o conteúdo previsto para cada ano do EM.

Alicerçados nos propósitos da pedagogia crítica, os processos formativos buscaram acionar o pensar, o sentir e o querer de docentes no planejamento das ações educativas, de modo a romper com práticas conteudistas, reprodutivistas e racionalizantes, para propor uma práxis que considerasse variadas dimensões humanas (linguística, intrapessoal, interpessoal, emocional, corporal). Um dos propósitos da formação era que cada docente reelaborasse e ressignificasse o PMI, adequando-o à realidade e às necessidades da comunidade e considerando o

projeto político-pedagógico institucional. Para orientar as ações pedagógicas, as docentes precisaram considerar os princípios basilares do PMI:

**Quadro 2 - Princípios do Programa Mulheres Inspiradoras**

Princípios	
1	Concepção do/a professor/a como intelectual transformador e protagonista da própria prática.
2	Valorização do protagonismo dos/as estudantes.
3	Fomento à leitura em sala de aula.
4	Utilização de metodologias ativas.
5	Valorização do legado de mulheres inspiradoras.
6	Alinhamento com a pedagogia de projetos.
7	Compreensão da aprendizagem como processo.
8	Valorização dos saberes prévios dos/as estudantes.
9	Trabalho pedagógico integrado à comunidade.
10	Educação em e para os Direitos Humanos.

Fonte: Revista do PMI (2017, p. 28).

Com o objetivo de “oferecer aos/às cursistas embasamento teórico e prático sobre a temática equidade de gênero, conforme previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e no Currículo em Movimento, em uma perspectiva de abordagem interdisciplinar”, os princípios do PMI pautam-se em pressupostos humanistas e identitários de ensino e aprendizagem, com potencial para intensificar a agência de docentes e discentes e tornar o chão da escola um espaço de promoção da cidadania ativa.

A formação para o público docente foi presencial, mas contou também com a oferta de plataforma e sala virtual para o desenvolvimento das ações e para o compartilhamento de materiais didático-pedagógicos. Além disso, para envolver o corpo diretivo das instituições de ensino, engajar professores/as de outras disciplinas e dar visibilidade ao PMI, a professora Gina ministrou palestras nas escolas participantes e em outros espaços institucionais, esclarecendo os princípios, os fundamentos e as dinâmicas do programa.

O segundo momento ocorreu em meados do curso de formação, no mês de agosto, quando o PMI começou a ser aplicado nas escolas pelas docentes, envolvendo a participação de mais de 3.000 estudantes. Sua aplicação se encerrou em dezembro, no mesmo período de finalização do ano letivo. Neste estudo, focalizo o segundo momento, o desenvolvimento do PMI em uma escola participante do PAPMI, no ano de 2017.

Dentre as diferentes ações do PMI, destacam-se como básicas as práticas de leitura de obras literárias de autoria de mulheres e as práticas de escrita autoral. As cinco obras<sup>10</sup> indicadas para leitura no PAPMI do ano de 2017 contemplam, com diferentes propostas estéticas, sob a ótica das mulheres, as questões de gênero, raça, classe, corporalidade, territorialidade (centro e periferia), religião, em perspectiva interseccional. São três obras em prosa, com narrativa autobiográfica (*Diário de Anne Frank* e *Quarto de despejo: diário de uma favelada*) e narrativa biográfica (*Malala, a menina que queria ir para a escola*), e duas obras de poesia (*Não vou mais lavar os pratos* e *Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*), cuja matéria lírica se volta, especialmente, para o empoderamento da mulher e do homem negros e para o combate ao sexismo e ao racismo. A leitura dessas obras incentivou estudantes a refletirem, dentre outras coisas, sobre a ausência de vozes de mulheres nas narrativas hegemônicas, na literatura canônica e nos textos que costumam circular no chão da escola.

Imagem 1 – Obras literárias do PAPMI em 2017



Fonte: elaboração própria.

<sup>10</sup> A obra *Espelho, Miradouros, Dialéticas da Percepção*, que integrou o PMI nos anos de 2014 e 2015, não fez parte do PAPMI em 2017.

As bibliotecas das escolas participantes do PAPMI foram contempladas com acervo contendo 21 exemplares de cada obra, totalizando 1.526 livros distribuídos pela rede. A aquisição do acervo cria um movimento de ampliação e renovação das bibliotecas, espaço de cultura onde impera a ordem do discurso colonial. De acordo com o Anuário brasileiro da educação básica (2019), somente 45% das escolas brasileiras possuem bibliotecas ou sala de leitura. Tratando-se das bibliotecas escolares existentes, a composição do acervo geralmente reflete políticas e programas institucionais e nacionais (FAILLA, 2016), mas também o poder dos discursos hegemônicos legitimados sobre o que pode e deve ser lido (KINCHELOE; MCLAREN, 2005). A introdução das obras literárias de autoria de mulheres caracteriza-se, assim, como uma prática de resistência que contribui para pluralizar o acervo da biblioteca e ampliar suas funções sociais, por meio da visibilização de vozes, narrativas e memórias contra-hegemônicas. Passo a resumir brevemente o teor das obras, destacando os temas abordados em cada uma delas.

*Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (1995 [1960]), é uma narrativa sobre a favela com a voz da favela. A autora mineira, negra, semianalfabeta, mãe de três filhos (dois homens e uma mulher), solteira, catadora de papel, discorre sobre sua vida de extrema pobreza na favela do Canindé, em São Paulo. Para enganar a fome e fugir de toda sorte de infortúnios decorrentes da pobreza, Carolina lia e escrevia continuamente em seu diário. O registro realista traz uma história incisiva de sofrimento e de perseverança. Exemplo de literatura como instrumento de denúncia, a obra expõe o cotidiano cruel das pessoas que vivem em situação de miséria e vulnerabilidade social, principalmente das mulheres negras, mães solteiras.

*O Diário de Anne Frank* é da autoria de Annelies Marie Frank, jovem alemã de origem judia. Publicado postumamente pelo seu pai, a narrativa autobiográfica aborda o período em que Anne Frank e sua família se refugiaram em lugar secreto para fugir da perseguição nazista, durante mais de dois anos, no período da segunda guerra mundial. Os registros diários, produzidos dentro de um edifício que se tornou esconderijo, revelam

a intensificação da perda do direito de ir e vir e a luta pela sobrevivência em meio à perseguição. As curiosidades, os desejos e as preocupações da adolescência se mesclam à narrativa de acontecimentos desumanos, representados com a leveza da escrita de uma adolescente em processo de amadurecimento e descoberta. A obra é reconhecida pela Organização da Nações Unidas (ONU) como um dos principais documentos que atestam a perseguição aos judeus pelos nazistas.

Na primeira aplicação do PMI pela professora Gina, em 2014, a obra lida pelos/as estudantes foi *Eu sou Malala*, de Malala Yousafzai. No PAPMI, em 2017, a obra foi substituída por *Malala, a menina que queria ir para a escola*, da jornalista brasileira Adriana Carranca que conta a história da jovem paquistanesa Malala, autodenominada muçulmana e feminista. A autora inicia a obra narrando sua expedição pelo vale do Swat, lugar onde Malala vivia, e sublinhando traços da cultura e política locais, dos conflitos armados, da presença do islamismo no cotidiano e dos direitos negados às mulheres. Na segunda metade da obra, focaliza a vida de Malala na infância, o período em que começou a atuar como blogueira e a denunciar as atrocidades cometidas pelos talibãs, até o momento em que sofre o atentado e se torna ainda mais atuante.

*Não vou mais lavar os pratos* é da autoria de Cristiane Sobral, escritora negra carioca, residente e domiciliada em Brasília desde o início da década de 90. A obra reúne 92 poemas com diferentes temas: memórias, juventude, feminismo, ancestralidade, maternidade. As poesias, em sua maioria com versos livres, caracterizam-se pelo engajamento político e denunciam os sistemas de opressão relativos a gênero, à classe e à raça. Com frequência, o eu lírico critica o patriarcado, o padrão eurocêntrico de beleza e as funções sociais das mulheres, em especial da mulher negra, e sugere transformação pelo empoderamento, pela conscientização crítica e por diferentes práticas de resistência, principalmente pela autoaceitação.

*Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz*, também da autoria de Cristiane Sobral, reúne 65 poesias. Assim como em *Não vou mais lavar os pratos*, as poesias abordam, criticamente, o racismo, o machismo, a colonialidade, dentre outros temas. O tom de contestação se intensifica. Há constantes críticas à discriminação, ao preconceito e à objetificação do corpo da mulher negra. Em diferentes momentos, as poesias assumem um tom de ode à negritude e ao cabelo crespo, traço identitário sempre enaltecido pela autora como um modo de reafirmação dos valores da cultura africana, do pertencimento étnico-racial e de autovalorização. Por meio da crítica ácida, busca desconstruir o mito da democracia racial.

Os critérios para a seleção de tais obras foram respaldados na natureza da autoria: mulheres engajadas na crítica de problemas sociais e culturais vigentes. Mulheres mais jovens e mulheres mais experientes. Mulheres de diferentes projeções na literatura, em âmbito regional, nacional e internacional. Mulheres inspiradoras cuja biografia materializada na escrita literária pudesse inspirar os/as estudantes a produzir a biografia de outras mulheres pertencentes ao seu círculo social. A partir da leitura dessas obras e de outros textos selecionados pelas docentes, temas como identidade e relações de gênero, representação da mulher em práticas midiáticas digitais e impressas, violência e ciberviolência contra a mulher, associados especialmente à discussão sobre classe e raça, foram debatidos em sala de aula ao longo da aplicação do PMI na escola.

No tocante às práticas de produção escrita, as ações do PMI incentivam o desenvolvimento da autoria por meio da mobilização de uma cadeia de gêneros<sup>11</sup> que proporciona movimentos alteritários e re-

11 Para Fairclough (2003), uma interação envolve a combinação de diferentes gêneros, os quais se ligam com certa regularidade, unindo eventos e práticas sociais diversas. Os gêneros pertencentes a uma cadeia apresentam uma linguagem em comum, a qual é adaptada, "traduzida", de modo quase sempre sistemático, às especificidades de cada gênero.

flexivos profundos, como o diário de bordo<sup>12</sup>, a entrevista, a biografia de mulheres consideradas como inspiradoras pelos/as estudantes e o cartaz multimodal. Normalmente, as próprias mães, avós e professoras figuram como personalidades entrevistadas e biografadas. Biografar a mulher inspiradora é uma forma de honrar a história do/a estudante, decolonizando a História em escala local e dando visibilidade a vozes e identidades quase sempre silenciadas pelo discurso escolar dominante, ainda colonial, bancário, enciclopedista e racionalizante (FREIRE, 2009, 2012; HOOKS, 2013; GROSFOGUEL, 2016); vozes de mulheres que não aparecem como agentes de narrativas, quase sempre ocultadas pelas vozes masculinas hegemônicas (BOURDIEU, 2019); vozes de mulheres que muitas vezes não se veem nem são vistas como inspiradoras.

Além disso, a produção do diário de bordo, da entrevista e da biografia colabora até mesmo para o desenvolvimento do espírito científico, a partir da promoção de atitudes investigativas e das interações marcadamente etnográficas. As práticas pedagógicas da sala de aula, por exemplo, foram registradas semanalmente no diário de bordo, com o/a estudante tendo a possibilidade de utilizar outros gêneros que não fossem necessariamente o relato, e dar proeminência para o que desejasse. Em relação à biografia, primeiramente, o/a estudante deveria elaborar a entrevista, que era revisada pela docente. Depois de orientado/a, as entrevistas eram realizadas com a mulher inspiradora escolhida por ele/a, podendo ser transcrita em tempo real ou gravada e depois transcrita. Por fim, os dados da entrevista eram retextualizados na elaboração da biografia.

Biografar é, nessa perspectiva, uma atividade etnográfica em que, “ao mesmo tempo, se escreve sobre o outro, revelando traços de si e se transformando, pois, ao remixar, dialogicamente, a própria

12 O diário de bordo é um macrogênero constituído de relatos escritos de estudantes. Em cada encontro da disciplina de LP, um/a estudante se responsabilizou por narrar os acontecimentos da aula e registrar suas impressões no diário de bordo da turma. Esse gênero será caracterizado na seção 4.4.3.

voz com a voz do outro, o sujeito vivencia processos de (re)construção identitária por meio de movimentos alteritários significativos” (QUEIROZ *et al.*, 2018, p. 140). Assim, os/as estudantes levam seu mundo para a escola ao passo que a escola transforma sua relação com o mundo, a partir de interações que promovem aproximação afetiva com pessoas do seu círculo social.

## REFLEXÕES DECOLONIAIS: REPENSANDO AS PRÁTICAS ESCOLARIZADAS DE LEITURA E DE ESCRITA

Projetos de letramento crítico orientados na perspectiva da resistência criadora e transgressiva constituem, sem dúvida, uma forma de tensionar/ressignificar a organização do currículo escolar, os saberes escolarizados, as práticas pedagógicas, o cotidiano da sala de aula, o *habitus* institucional. Nesse sentido, observa-se que o PMI se configura como um projeto educacional crítico, potencialmente elaborado para problematizar os arranjos sociais de gênero em perspectiva interseccional, por meio da mobilização de diferentes práticas discursivo-identitárias, especialmente as práticas de leitura e de escrita engajadas.

As obras selecionadas no PMI para compor o acervo da escola, por exemplo, são multitemáticas e abordam diferentes questões socio-culturais, históricas e políticas, mas dialogam entre si em vários aspectos. O que as unem, em especial, é o fato de (i) serem de autoria de mulheres e bastante provocativas; (ii) não pertencerem aos cânones literários que normalmente costumam circular na escola; (iii) desconstruírem a imagem da mulher universal, própria às narrativas clássicas; (iv) e visibilizarem vozes não hegemônicas, que nos permitem repensar as próprias estruturas epistêmicas do conhecimento produzido no Sul

global, o qual circula na escola e nas universidades e inculca modos de ser, pensar e agir. Normalmente, a produção literária que integra o currículo escolar do EM é diversa, mas a grande maioria das obras tem autores com características físicas e sociais similares. A literatura de autoria de mulheres aparece de modo reduzido e a literatura produzida por outros grupos subalternizados específicos, como mulheres negras, povos indígenas e população LGBT, menos ainda. Nota-se, desse modo, que “as práticas linguístico-discursivas imbricam nas estruturas sociopolíticas do poder e da dominação” (KRESS, 1990, p. 85).

Os discursos presentes em obras literárias engajadas em questões sociais e políticas, produzidas por mulheres, sobretudo mulheres negras, por exemplo, atuam na desconstrução da narrativa colonial e imperialista sobre a história e produção do conhecimento a partir de uma desobediência epistêmica fundamental para o desenvolvimento da leitura crítica. Quando obras literárias não hegemônicas começam a circular na escola junto com os cânones, uma pluralidade de discursos, cosmovisões e narrativas passa a ocupar os mesmos espaços, o que tensiona o sexismo e o racismo epistêmicos e combate o perigo de uma narrativa única e suas máscaras do silenciamento (KILOMBA, 2019).

Em relação às práticas de produção escrita no PMI, os gêneros discursivos (BAKHTIN, 1998; FAIRCLOUGH, 2003) privilegiados caracterizam-se, em especial, pelo potencial reflexivo, elemento importante para a emergência e intensificação de agenciamentos. Essa escolha é crucial porque, muitas vezes, o tratamento dispensando aos gêneros discursivos que circulam em sala de aula no EM não colabora para a intensificação da agência dos/as estudantes, principalmente quando consideramos aqueles gêneros que asfixiam a autoria, como a famigerada dissertação argumentativa e textos similares (QUEIROZ, 2021, 2015).

Nessa abordagem, ler e escrever no PMI são, de fato, práticas sociais engajadas. Os gêneros discursivos são explorados pedagogicamente em sua função sócio-comunicativa, e os processos de leitura e de escrita se encaminham para um ponto de chegada: a

biografia da mulher inspiradora pertencente ao círculo social do/a estudante. Os atos de ler e escrever se tornam, assim, mais significativos porque são repletos de sentido, com os gêneros sendo explorados em suas múltiplas dimensões: gramatical, lexical (vocabulário), semântica e discursiva (HALLIDAY, 1994).

No lugar de aprender tópicos linguísticos com exercícios de natureza puramente metalinguística, é mais produtivo auxiliar estudantes a adquirirem “consciência da natureza social e ideologicamente construída das formas específicas que habitamos e que usamos em determinados momentos” (STREET, 2014, p. 23). O trabalho pedagógico com projetos de leitura e de escrita em perspectiva crítica, politicamente planejados, sobre valorização da mulher, com foco no combate ao sexismo e na defesa dos direitos humanos e da cidadania, por exemplo, pode favorecer o desenvolvimento de práticas emancipatórias e agenciadoras desde o chão da escola.

Os eventos sociopedagógicos envolvendo práticas de leitura e de escrita escolarizadas para o debate sobre valorização das mulheres, cidadania ativa e transformação social podem ser considerados, certamente, como práticas de (micro)resistência crítica. Acredito que só é possível pensá-los assim se associados a processos de conscientização linguística crítica, decolonial e política acerca das assimetrias sociais atravessadas interseccionalmente pelas diferentes inscrições identitárias (classe, raça, etnia, gênero, sexo, geração, nacionalidade, corporalidade).

Considerando o aspecto político das práticas de leitura e escrita, as práticas de resistência constituem-se nas fissuras/rasuras/fraturas das/nas relações e padrões de poder, nas ordens sociais biopolíticas, provocadas, também, por crises civilizatórias e econômicas (WALSH, 2013). As práticas de resistência não surgem para “suplementar a insistência padronizada na reprodução social e cultural”, mas “representa uma reconstrução teórica de como as subjetividades são



posicionadas, investidas e construídas como parte de complexidades da regulação moral e política” (GIROUX, 1997, p. 16). Nesse sentido, a esfera do ensino escolar é um espaço de luta e possibilidade.

Para além do ato de resistir, Walsh (2013, p. 68), baseada nas obras e lutas de libertação de Paulo Freire e Frantz Fanon, no âmbito da crítica decolonial, discute e reflete sobre as práticas insurgentes de (re)existir e (re)viver diante de “momentos políticos complexos caracterizados por violências crescentes, repressão e fragmentação”. As lutas atuais contra essas formas de opressão são de larga duração e se definem como “lutas de descolonização, lutas que ainda requerem a aprendizagem, desaprendizagem e reaprendizagem da ação, criação e intervenção; que requerem movimentos distintos de teorização e reflexão (WALSH, 2013, p. 24).

A práxis político-pedagógica que aponta para a possibilidade e a esperança e reconhece a existência de outras narrativas, cosmovisões e experiências não hegemônicas, focaliza a humanização e decolonização de crenças, valores, desejos, ideias, afetos, ações. Por isso, a resistência à opressão e à dominação deve se encaminhar para a construção de condições outras de vida para aqueles/as que se encontram em situação de desvantagem e/ou opressão (RODAS, 2007, *apud*, WALSH, 2013). As práticas insurgentes que apontam para o “bem viver” desenharam caminhos outros de pensamento, sentimentos e ações, apoiados em genealogias, processos civilizatórios e racionalidades distintos. No bem viver, desenvolvemos relações harmoniosas “com todos e tudo, é uma convivência onde todos nos preocupamos com todos e com tudo o que nos rodeia” (HUANACUNI, 2010, p. 34). O *bem viver* não é sinônimo de *viver melhor*. O *viver melhor* é, via de regra, às custas do outro. *Viver melhor* é egoísmo, desinteresse pelos demais, individualismo, exploração do próximo (HUANACUNI, 2010).

Nesse sentido, o pedagógico de que trata Walsh (2013) não se insere apenas no campo da educação, mas dentro e para as lutas

sociais, políticas, ontológicas e epistêmicas de libertação. Tais expressões pedagógicas são, assim, práticas, estratégias e metodologias que se entrecruzam e se constroem não somente na resistência e oposição, mas na insurgência, reexistência e re-humanização para o bem viver. Considerando, com Hall (1992, *apud*, WALSH, 2013), as sociedades atuais como profundamente anti-humanas, é urgente pensar uma práxis pedagógica que se esforce por “transgredir, deslocar e incidir na negação ontológica-existencial e epistêmica” que tem sido fim e resultado do poder da colonialidade (WALSH, 2013, p. 31).

A valorização de “conhecimentos subordinados produzidos no contexto de práticas de marginalização” (ALEXANDER, 2005, *apud*, WALSH, 2013, p. 29) com o intuito de romper/ultrapassar/desconstruir os limites da exclusão e marginalização de identidades não hegemônicas, pode tornar as práticas e os processos de letramento crítico, no contexto da aula de LP, mais críticos.

Por isso, levando em conta ações, princípios e fundamentos, entendendo que o PMI é, além de uma ação coletiva de resistência orientada no sentido de ressignificar o *habitus* institucional (BOURDIEU, 2007, 2019), um projeto de letramento crítico que focaliza a agência, a resistência transgressiva e decolonial (DIAS; COROA; LIMA, 2018), a reexistência (SOUZA, 2011; WALSH, 2013), o “bem viver” (WALSH, 2013), uma vez que visibiliza vozes de escritoras não canônicas engajadas no debate sociopedagógico sobre gênero, raça, etnia, classe, nação, por exemplo, e também vozes das mulheres da comunidade escolar, mais especificamente mães, avós, tias e irmãs dos/as estudantes, por meio de práticas discursivo-identitárias que buscam contribuir para os processos de formação da cidadania ativa, da cidadania sexual e da promoção dos direitos humanos, não iterando identificações de gênero reprodutoras de formas de dominação/opressão. Nesse sentido, leitura e escrita são práticas socioculturais com potencial para transformar identidades, contestar arranjos sociais e promover inclusão social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola que promove letramentos na perspectiva crítica e decolonial contribui para “a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados”, em relação à raça, à etnia, ao gênero, à classe, à nação, a partir de práticas em que sujeitos assumem e sustentam novas posições sociais nas comunidades de pertença e naquelas com as quais interage (SOUZA, 2011, p. 36). A contestação acerca dos letramentos escolarizados excludentes permite redimensionar as identidades a partir da resignificação dos lugares sociais construídos por uma sociedade marcada por diferentes desigualdades, criando “outras formas de dizer o já dito” (SOUZA, 2011, p. 158).

Os discursos e as práticas de letramentos de resistência e reexistência visibilizam segmentos sociais minoritários ao impor identidades sociais em espaços que normalmente não legitimam culturas contra-hegemônicas, como a escola. A reinvenção das práticas de uso da linguagem que caminham para a reexistência, tanto para professor quanto para estudante, instauram modos criativos de interagir, falar, ler, escrever (SOUZA, 2011), promovendo movimentos alteritários que concorrem para a formação crítica e o reconhecimento de pertencimento identitário.

De modo similar a Souza (2011), acredito que é possível associar práticas de leitura, de escrita e de oralidade a debates culturais e políticos específicos, como a política identitária de gênero, o agenciamento da mulher, a constituição de masculinidades mais inclusivas, enfatizando a relação de construção conjunta entre discurso e mudança social (STREET, 2014; FAIRCLOUGH, 2016[1992]), e considerando os efeitos socioculturais do contexto capitalista, colonial e heteropatriarcal (SOUZA SANTOS, 2018). A partir de tais compreensões, podemos vislumbrar a produção de conhecimentos e práticas que ajudem a compreender e construir os processos de inclusão a partir de uma pedagogia crítica do Sul.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, G. V. **Projeto Mulheres Inspiradoras**: a pedagogia de projetos e o fortalecimento da identidade dos estudantes e das estudantes. Trabalho de conclusão de curso (Especialização). Curso de Especialização em Letramentos e Práticas Interdisciplinares nos Anos Finais (6ª a 9ª série) da Universidade de Brasília, Brasília, 2015, 91f.
- ALBUQUERQUE, G. V. A formação de sujeitos de direitos: o Projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da educação. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Ano 3. Edição Especial. Número 10, Outubro, 2018, p. 1-17.
- ARCHER, M. **The reflexive imperative in late modernity**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- ARCHER, M. **Being human**: the problem of agency. United Kingdom: Cambridge University Press, 2004.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARTON, D. Understanding textual practices in a changing world. In: BAYNHAM, Mike; PRINSLOO, M. **The future of literacy studies**. Palgrave Macmillan: New York, 2009.
- BOURDIEU, P. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. 15.ed. Tradução de Maria Helena Kuhner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019 [1998].
- BOURDIEU, P. **A distinção**: crítica social do julgamento. Tradução de Daniel Kern e Guilherme Teixeira. São Paulo: Edusp, 2007 [1979].
- BUTLER, J. **Bodies that matter**: on the discursive limits of "sex". New York: Routledge, 1993.
- CARRANCA, A. **Malala**: a menina que queria ir para a escola. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- COUTO, E; OLIVEIRA, O.; CARMO, Q. 2017. **Pedagogias sobre sexo e sexualidade no Cam4**. Polêm!ca, v. 17, n.4, p. 01-15, outubro, novembro e dezembro 2017.
- DIAS, J.; COROA, M; LIMA, S. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de linguagem e sociedade**. v. 19, n. 3. UnB, 2018.
- FAILLA, Z. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Coordenadora de tradução: Izabel Magalhães. 2 ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 13.ed. Tradução de Maria Thereza de Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999 [1988].

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Vigiar e punir**. 40.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2012 [1975].

FRANK, A. **O diário de Anne Frank**. Edição integral. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2000.

FRANK, A. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FRANK, A. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012 [1968].

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOVERNO do Distrito Federal (DF), Secretaria de Estado de Educação. **Revista do Projeto Mulheres Inspiradoras**. Brasília (DF), v. 1, 2017.

GOMES, C.; VASCONCELOS, I.; COELHO, Sílvia. (Orgs.). **Ensino Médio**: impasses e dilemas. Brasília: Cidade Gráfica, Editora/UNESCO, 2018.

GROSFUGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios ao longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**. Tradução de Fernanda Miguens. vol.31, n.1, p. 25-49, 2016.

HALLIDAY, M. **An introduction to Functional Grammar**. 2.ed. Londres: Arnold, 1994.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de M. Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUANACUNI, F. **Buen vivir / Vivir bien**: filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI), 2010.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de J. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.



KINCHELOE, J.; MCLAREN, P. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. In: KINCHELOE, J.; MCLAREN, P. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-314.

KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32, dez, 2007, p.1-25.

KRESS, G. Critical Discourse Analysis. In: GRABE (Org.). **Annual Review of Applied Linguistics 11**, 1990, p. 84-99.

MCLAREN, P. Professores devem assumir o papel de “novos agentes da esperança”. In: **A página da educação**. Ano 17, 180, julho de 2008.

QUEIROZ, A. *et al.* Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. **Revista do Gelne**, v. 20, n. 2, p. 127-141, 4 fev. 2018.

RIOS, G. Letramento, discurso e gramática funcional. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 167-183, ago./dez. 2010.

RIOS, G. Letramentos do mundo da vida e letramentos de sistemas: revisitando os letramentos dominantes. **Signótica**, Goiânia, v. 25, n. 2, p. 327-348, jul./dez. 2013.

SOBRAL, C. **Não vou mais lavar os pratos**. 3.ed. Brasília: Editora Garcia, 2016.

SOBRAL, C. **Só por hoje vou deixar meu cabelo em paz**. Brasília: Editora Garcia, 2008.

SOUSA SANTOS, B. O colonialismo insidioso. In: **Público**. Disponível em: <https://www.publico.pt/2018/03/30/sociedade/opiniaio/o-colonialismo-insidiososo-1808254>. Março de 2018. Acessado em 12 de janeiro de 2018.

SOUZA, A. L. S. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: hip-hop**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

STREET, B. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2012, p. 69-92.

WALSH, C (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.

# 4

José Cláudio Rocha

## POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.4](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.4)

A educação é a arma mais poderosa  
que você pode usar para mudar o mundo.  
Nelson Mandela (Madiba)

A educação não transforma o mundo.  
Educação muda as pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.  
Paulo Freire

A melhor forma de prevenir e combater  
o fanatismo e o extremismo é defender  
os direitos humanos.  
François Tukkens

## INTRODUÇÃO

O estadista e ex-presidente da África do Sul Nelson Mandela (Madiba) afirmou, em um de seus discursos, que: “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar” (MANDELA, 2015).

Acreditamos que este pensamento de Mandela expressa a ideia-mestra das políticas públicas educacionais que primam pelo respeito à Educação para a Diversidade, Direitos Humanos e Cultura da Paz ou Educação em Direitos Humanos (EDH). Essas políticas são essenciais que diz respeito à formação de uma cultura de respeito à cidadania e dignidade da pessoa humana, como previsto em nossa Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020).

A educação, neste sentido, é tanto um DDHH fundamental, indispensável ao exercício de outros direitos como trabalho decente, moradia, alimentação adequada, acesso à bens culturais, entre outros, como a principal ferramenta para a construção de uma cultura de respeito aos DDHH no país.

Em outras palavras, a educação é um processo essencial à emancipação dos sujeitos individuais e coletivos (movimentos sociais), no respeito à diversidade e diferença, ética da alteridade, promovendo valores de liberdade, igualdade e fraternidade entre os seres humanos, como proposto pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Cabe à educação inspirar pessoas a transformar o mundo, isto é, aprimorar nossa condição humana, melhorando a vida dos indivíduos, as relações entre os sujeitos, a vida nas cidades, no campo e nossa relação com o meio ambiente.

É função da educação criar condições para que os seres humanos possam desenvolver habilidade e competências fundamentais a convivência em sociedade, que podem ser expressas nos pilares de uma educação para o século XXI: “aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser” (DELORS, 2010).

É importante esclarecer, neste sentido, que o Plano Nacional de Educação - PNE (BRASIL, 2014) trata da educação como um direito humano fundamental, enquanto que o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006), trata a educação como uma ferramenta para a construção de uma cultura de respeito a estes direitos.

Neste breve texto, portanto, daremos mais atenção as normas de Educação em Direitos Humanos (EDH), ficando a análise do PNE para uma outra oportunidade.

O objeto de nosso estudo será, portanto, um exame das normas que orientam o marco legal e dogmático da EDH no Brasil, contido em documentos nacionais como:

- Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2020);
- Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH (BRASIL, 2009);
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (BRASIL, 2006);

- Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2012)

e documentos internacionais como:

- Declaração Universal dos Direitos humanos (DUDH);
- Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (ONU, 2006);
- Declaração com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável/ Agenda 2030;
- Convenções, tratados e declarações nas diversas áreas de atuação das Nações Unidas;

Nosso objetivo é difundir as normas e diretrizes da política de DDHH e EDH no Brasil, proposta de pesquisa, extensão, ensino e inovação social que adotamos desde 2006, quando da criação do primeiro Grupo de Pesquisa em Gestão, Educação e Direitos Humanos (GEDH/CNPq). Hoje temos em nosso portfólio uma série de projetos à exemplo do Curso de extensão e capacitação em “Educação em Direitos Humanos: Construindo Redes de Educação Cidadã”, do Observatório de Educação em Direitos Humanos (OBE-DHUC) e da criação do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH).

Difundir essas normas e documentos no país é de fundamental importância já que o brasileiro tem uma grande dificuldade de acesso à informação no país e as Agências multilaterais da ONU como a UNIC, UNESCO, ACNUR, necessitam do apoio das universidades para realizar efetivamente seu trabalho. Só como exemplo, segundo dados oficiais, menos de 40% da população brasileira conhece os 17 ODS (FGV SÃO PAULO, 2020).

No campo da educação, escolhemos a linha de pesquisa em Educação para a Diversidade, Direitos Humanos e Cultura da Paz, como nossa principal de área de atuação. A cidadania e democracia dependem desse tipo de formação da população.

Este estudo justifica-se pela necessidade de substituir a cultura de ódio e preconceito em que a sociedade brasileira foi forjada, por uma cultura de respeito à dignidade da pessoa humana. Neste sentido, é um paradoxo o fato de que, o avanço do reconhecimento estatal dos direitos humanos, cresce em paralelo a agressividade das violações a estes direitos.

Do ponto de vista metodológico, este estudo foi construído a partir de uma revisão de literatura sobre o tema, assim como, a leitura de documentos e observação do processo através do OBEDHUC.

Agradecemos o convite da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) para participar da atividade Políticas Públicas e Educação: Diálogo entre pesquisadores e pesquisadoras, com o eixo temático educação e direitos humanos. Este texto foi escrito como subsídio para participação deste evento. Agradecemos também a Uneb, CNPq, Capes e Fapesb, pela oportunidade de pesquisar sobre este tema.

## O QUE SÃO OS DIREITOS HUMANOS: AS VERTENTES NA UNIVERSIDADE E OS DDHH EMANCIPATÓRIOS

Nas universidades brasileiras podemos agrupar os pesquisadores(as) em DDHH em três vertentes básicas: DDHH como direito fundamental; DDHH como direitos internacionais; e DDHH emancipatórios.

A primeira corrente, dos DDHH fundamentais, é aquela que só reconhece os DDHH previstos na legislação nacional, vinculando estes direitos ao reconhecimento do Estado. Essa corrente é importante, mas, acaba por retirar dos DDHH sua capacidade de “formar novos direitos”, tornando-os mais estáticos frente à dinâmica social.

A segunda corrente, dos DDHH internacionais, costuma utilizar as declarações, conferências, pactos, planos e documentos internacionais como uma base principiológica de fundamentação dos direitos humanos no Brasil. Essa é também uma corrente muito importante, mas, acaba caindo na mesma situação da primeira quanto ao reconhecimento estatal.

A terceira corrente, dos DDHH emancipatórios, é uma tradição que traduz mais o pensamento latino-americano em relação à emancipação e autonomia dos sujeitos individuais e coletivos. Essa corrente tem por base a filosofia da libertação, onde o conhecimento e a educação são a base para a superação de todas as formas de violência, desigualdade e opressão social.

Muitas pessoas se colocam contrárias aos DDHH por pura “falta de informação”, pois desconhecem os princípios desta doutrina, que sofre no Brasil de um estigma negativo (defensores de bandidos) construído durante o regime militar, quando a única forma de defesa de presos políticos era apelar para os Direitos Humanos.

É na corrente dos DDHH emancipatórios que vamos encontrar os principais estudiosos críticos brasileiros. Na educação destacamos o trabalho de Paulo Freire e seus seguidores. Na teologia, Leonardo Boff com a teologia da libertação. Na filosofia Enrique Dussel, entre outros. Na geografia Milton Santos, no cinema Glauber Rocha, todos esses pensadores têm em comum a luta contra a opressão social na América Latina.

Nosso trabalho com a EDH costuma buscar inspiração na pedagogia de Paulo Freire (FREIRE, 2001), na ética do cuidado de Boff (BOFF, 2014), nas Epistemologias do Sul de Santos (SANTOS, 2014) e

(SANTOS, 2019) e na Filosofia da Libertação (DUSSEL, 2012) e (BOFF, 2011) para as atividades de pesquisa, ensino e extensão, seja com a comunidade e gestores públicos.

## CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS

Sobre o conceito de DDHH podemos dizer que eles são modernos. Isto é, eles são formados na Idade Moderna, quando a humanidade deixa de ser “súdita de um rei” e passa a ser considerada como “cidadã” com direitos e deveres.

Os DDHH, neste sentido, são direitos subjetivos, ou seja, são a capacidade ou faculdade, que tem o cidadão, de acionar o Estado, quando há uma violação aos seus direitos.

Com isso, não desconhecemos a importância da formação dos conceitos de cidadania e democracia na Idade Antiga ou a importância da filosofia estoica para afirmação da dignidade humana. Estes são antecedentes históricos importantes para os DDHH, mas, os DDHH que conhecemos, são formados durante a Idade Moderna.

Um outro ponto importante em relação aos DDHH é que os historiadores reconhecem, pelo menos, dois períodos: antes de depois da segunda guerra mundial.

Foi com o fim da segunda guerra que a humanidade passou a reconhecer a importância da construção de um sistema de proteção internacional aos DDHH. A partir daí, tivemos a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências, para, em seguida, criar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), em 1948 (NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL, 2021). A DUDH, em seus 30 artigos,



contempla as três principais correntes do pensamento ocidental que são o liberalismo, socialismo e o humanismo.

Essas três correntes do pensamento ocidental correspondem aos três ideais defendidos pela Revolução Francesa de 1789: Liberdade (liberalismo), igualdade (socialismo) e fraternidade (humanismo). É importante esclarecer também que, para cada corrente de pensamento, corresponde uma geração dos DDHH. No quadro 01 apresentamos as gerações dos direitos humanos em relação as correntes do pensamento ocidental.

**Quadro 1 – Gerações de Direitos Humanos – Correntes do Pensamento Ocidental**

<b>Geração DDHH</b>	<b>Corrente</b>	<b>Ideal</b>
1ª Geração	Liberalismo	Liberdade
2ª Geração	Socialismo	Igualdade
3ª Geração	Humanismo	Fraternidade

Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A DUDH é considerada pelos estudiosos o mais importante documento construído pela humanidade, estatuto que completou 70 (setenta) anos em 2018, por integrar as três tradições numa única declaração.

Na década de 60 houve uma tentativa frustrada de construção de um Pacto Internacional de Direitos Humanos para dar mais “força jurídica” as normas de DDHH, contudo, as disputas em torno da “Guerra Fria”, geraram divergências entre dois blocos, um liderado pelos Estados Unidos da América (EUA), outro pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS).

O resultado dessa disputa foi a cisão da ideia em dois pactos, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos (BRASIL, 1992) e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (BRASIL, 1992). O Brasil é signatário dos dois pactos, assumindo os compromissos expressos nos respectivos textos com a comunidade internacional, embora, isso nem sempre seja cumprido.

Em 1993, houve uma nova tentativa de construção de uma agenda mundial de DDH com a Conferência e Declaração de Viena (ONU, 1995). Com a Declaração de Viena, foi realizada uma nova tentativa de unificar os direitos previstos nos dois pactos, contudo, o ambiente político não permitiu isso.

O grande mérito da Declaração de Viena foi, justamente, proclamar os princípios de universalidade, indivisibilidade e indissociabilidade dos direitos humanos afirmando a unidade substancial desses direitos, tanto os civis e políticos, como os econômicos, sociais e culturais, assim como, dando visibilidade a novos direitos que estavam surgindo como o direito à paz, ao desenvolvimento e ao meio ambiente.

No momento, em relação aos Direitos Humanos existem várias agendas e questões em aberto: as lutas antirracista e antifascista seguem em todo o mundo; a preocupação com migrantes e refugiados é também uma questão internacional; a violência contra a mulher, crianças e adolescentes; ou seja, são muitas lutas assumidas pelos militantes dos direitos humanos, num cenário de crescimento do autoritarismo e fundamentalismo em escala mundial (a pandemia agravou ainda mais este processo).

Como boas práticas, neste cenário, a novidade é a Agenda dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (17 ODS) aprovada pela Cúpula das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável em 2015, composta por 17 objetivos e 169 metas a serem atingidas até 2030.

OS ODS são vistos pelas Nações Unidas como uma nova forma de dar efetividade a DUDH, ao estabelecer metas objetivas que, se cumpridas, permitirão um grande avanço no campo dos DDHH.

As noções de DDHH e desenvolvimento estão intrinsecamente ligadas tanto na DUDH quanto nos ODS. Assim, ressalta-se que o desenvolvimento deve ocorrer sem deixar ninguém para trás, e, para isso, são precisas estratégias específicas no campo das políticas públicas (BRASIL, 2019).

Os DDHH no Brasil são um capítulo a parte, nossa cultura democrática é recente, assim como o respeito à cidadania e dignidade da pessoa humana. Os DDHH foram duramente atacados no período do regime militar e voltaram a ganhar força com o processo de redemocratização ou justiça de transição no país. Por Justiça de Transição se entende o processo de redemocratização de regimes políticos no mundo, aconteceu na Europa (Alemanha), na África do Sul de Mandela e no Brasil, com a criação de comissões da verdade e indenização a presos políticos.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um momento muito importante para a afirmação dos DDHH no Brasil. Chamada de Constituição Cidadã, é uma norma que se torna referência mundial com os avanços propostos e princípios assumidos.

A CF/88 reconhece ao assumir a defesa da dignidade da pessoa humana como elemento central de nosso regime político e Estado democrático e de direito, dá as normas de DDHH o *status* de norma constitucional, com aplicabilidade imediata, ou seja, não necessita de qualquer regulamentação para a sua efetivação. A CF/88 assume em seu artigo 1º o dever do Estado com a construção da cidadania e dignidade da pessoa humana, além de assumir a participação da sociedade civil organizada na gestão pública, como um princípio constitucional.

Três outros princípios definidos na Constituição Federal foram importantes para dar força aos DDHH no Brasil, são eles a universalidade e indivisibilidade dos DDHH e o princípio da especificação dos sujeitos. Esses três princípios, combinados são a base para a proposição de políticas públicas, visando corrigir as distorções geradas e promoção da igualdade social, além da adoção de ações afirmativas para grupos que foram historicamente vítimas de preconceito ou desigualdade social.

Vale dizer que as políticas públicas são a materialização dos direitos humanos, se os DDHH de primeira geração não dependem tanto assim dos cofres do Estado, os direitos de segunda e terceira geração dependem muito do investimento público na geração dos direitos sociais.

## EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

O Brasil assumiu o compromisso com as Nações Unidas em promover a EDH no país desde a assinatura da DUDH, contudo, essa política só foi iniciada com a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), instância colegiada, de natureza consultiva, vinculada ao Ministério de Direitos Humanos (MDH), no que diz respeito a consolidação de uma política nacional de EDH no país.

Sua institucionalização foi estabelecida pela Portaria nº 98, de 09 de julho de 2003. O CNEDH foi responsável pela criação da primeira versão do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNE-DH) em 2003 e pela versão definitiva em 2006. Vale a pena dizer que a criação do PNEDH também estava prevista no PNDH (BRASIL, 2009) desde a sua primeira versão em 1996.

O PNEDH (BRASIL, 2006) é a principal política educacional de EDH no país, desde a sua publicação definitiva em 2006 deu origem a diversos planos estaduais de educação. A Bahia criou seu plano estadual de EDH no ano de 2010 (BAHIA, 2010).

O público-alvo (interativo) do PNEDH é formado por professores da rede de educação básica; professores e estudantes universitários; profissionais de justiça e segurança pública; profissionais que atuam no terceiro setor e movimentos sociais e profissionais da mídia.

A EDH é considerada como parte fundamental do direito à educação e deve estar presente em todos os níveis e áreas atendidas pelo PNEDH: Educação básica; Educação superior; educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; educação e mídia; e educação não-formal (este foi um tema bastante destacado pelos especialistas).

A EDH é compreendida pelo PNEDH como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação de sujeitos de direitos, articulando várias dimensões como a apreensão de conhecimentos sobre Direitos Humanos, a afirmação de valores, atitudes e práticas que expressem uma cultura de Direitos Humanos, a afirmação de uma consciência cidadã, o desenvolvimento de processos metodológicos participativos, o fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos DDHH.

## DIRETRIZES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação em Direitos Humanos foram estabelecidas pela Resolução CNE/CP 01/2012, com fundamento no parecer 08/2012. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH) a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Reconhece a EDH como um dos eixos fundamentais do direito à educação, tratando de concepções e métodos que tenham fundamento nos DDHH e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direito e de responsabilidades individuais e coletivas.

A Diretriz pressupõe a EDH com a finalidade de promover a educação para a mudança e transformação social, com fundamento nos seguintes princípios: dignidade da pessoa humana; igualdade de direitos; reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades; laicidade do Estado; democracia na educação; transversalidade, vivência e globalidade; e sustentabilidade socioambiental.

As DCN compreendem a EDH como um processo sistemático e multidimensional e orientador da formação integral dos sujeitos. Tem

como objetivo a formação para a vida, convivência, para o exercício cotidiano dos DDHH como forma de vida e de organização social, política, cultural, em todos os níveis, incluindo, o planetário. A EDH deve orientar os sistemas educacionais, principalmente, em relação as características biopsicossociais dos seres humanos. Entre outros objetivos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Boaventura de Sousa Santos (SANTOS, 2019) com o fim das utopias socialistas os DDHH passaram a ser a principal plataforma de defesa dos excluídos do sistema econômico, social e cultural, em escala mundial. Os DDHH são tanto direito objetivo, ao propor a interdependência de uma série de direitos relacionados a dignidade humana, como é um direito subjetivo, pois permite a nós cidadãos, acionarmos instâncias em todos os níveis para a proteção desses direitos.

A Educação é por sua vez a principal forma de construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos, a (in)formação é a primeira medida na construção da cidadania. As pessoas precisam saber quais são seus direitos, onde estão esses direitos, em que medida eles podem ser exercidos e a quem recorrer em caso de violação. É claro que as elites dominantes se opõem a este processo, já que a forma que o capitalismo global encontra para crescer é se apropriar dos recursos públicos e explorar a grande massa de pessoas que estão a margem do sistema.

A importância dessa discussão não comporta divergência, assim como os objetivos que queremos atingir. Estes estão, inclusive, sistematizados nos 17 ODS. A questão está no “como fazer”, no processo, pois, a teoria na prática é outra coisa. Nesse sentido, pensando no “como fazer”, temos investido, sobretudo, na formação das comunidades,

visando o seu empoderamento e emancipação e, também, na formação dos gestores públicos em relação a governança destes processos.

É preciso gerar uma densidade de conhecimento nesse campo, uma “massa crítica” capaz de questionar o modelo econômico em que vivemos. Falando em modelo, desenvolvimento e direitos humanos andam juntos. Daí repensar a economia brasileira será uma tarefa fundamental para os direitos humanos.

Temos muito a fazer, precisamos pensar em como rearticular as forças na retomada da economia brasileira, pós-pandemia, para renovar as forças do Estado democrático no país. Essas são questões para um amplo debate.

## REFERÊNCIAS

BAHIA. **Plano estadual de educação em direitos humanos**. Salvador: Comitê Estadual de Educação em Direitos Humanos, 2010.

BOFF, L. **Saber cuidar**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BOFF, L. E. B. C. **Como fazer a teologia da libertação**. São Paulo: Vozes, 2011.

BRASIL. **Decreto 592 de 06 de julho de 1992**. Institui o pacto internacional sobre direitos civis e políticos. Presidência da República, 1992.

BRASIL. **Decreto no 591, de 6 de julho de 1992**. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Presidência da República, 1992.

BRASIL. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. Brasília: Presidência da República | Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2006.

BRASIL. **Programa nacional de direitos humanos (PNDH) III** | Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009. Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Resolução n. 01 de 30 de maio de 2012**. Institui as diretrizes nacionais de educação em direitos humanos. Brasília: Ministério da Educação | Conselho Nacional de Educação, 2012.

BRASIL. Planalto.gov.br. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o plano nacional de educação - PNE e dá outras providências, 2014.

BRASIL. **A declaração universal dos direitos humanos e os objetivos de desenvolvimento sustentável: avanços e desafios**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, 2019.

BRASIL. **Constituição federal de 1988**. Brasília: Presidência da República | Congresso Nacional, 2020.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI**. Brasília: UNESCO, 2010.

DUSSEL, E. **A ética da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

FGV SÃO PAULO. **Fundação Getúlio Vargas: prêmio ESDRAS de ensino jurídico participativo, 2020**.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

MANDELA, N. **A Longa caminhada até a liberdade: autobiografia de Nelson Mandela**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2015.

NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL. **Declaração universal dos direitos humanos. Nações Unidas no Brasil, 2021**.

ONU. **Declaração cúpula mundial pelo desenvolvimento social, Copenhague, 6 a 12.03.1995**. São Paulo: **Biblioteca Virtual de Direitos Humanos - USP**, 1995.

ONU. **Plano de ação: programa mundial para a educação em direitos humanos**. Brasília: Organização das Nações Unidas, 2006.

ROCHA, J. C. **100 ideias para inspirar pessoas a transformar o mundo!** Timburi - São Paulo: Cia do E-Book, 2018.

SANTOS, B. D. S. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. São Paulo: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. S. **O direito dos oprimidos (Pasárgada)**. São Paulo: Cortez, 2015.

SANTOS, B. S. E. M. M. P. **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2014.





5

Ana Francisca dos Passos Neta de Oliveira

**LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA:**  
estratégia para a diversidade  
em educação

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.5](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.5)

## INTRODUÇÃO

O presente artigo contextualiza a relevância do trabalho com as narrativas literárias infantojuvenis negras como prática pedagógica voltada para a diversidade em educação, que tenha por objetivo a emancipação dos sujeitos, mostrando o papel da educação no combate às opressões. Essa discussão se faz pertinente, porque uma das finalidades da educação é contribuir para a formação do pleno desenvolvimento humano<sup>13</sup>. Sendo assim, não se pode negar o imperativo da realização de uma prática pedagógica que manifeste a necessidade da perspectiva da diversidade para o reconhecimento da reexistência da humanidade.

A primeira parte do texto, denominada *Política da diversidade e educação*, traz uma breve discussão sobre a maneira pela qual as veias dialógicas do respeito às diferenças étnico-raciais precisam ser abordadas no contexto escolar. Aborda de maneira sucinta algumas teorizações importantes para a compreensão da temática, com ênfase na ideia de que não há sistemas absolutos, fechados.

A segunda, *Diversidade e literatura infantojuvenil negra como estratégia de decolonização*, apresenta o cenário educativo como um campo potencial para a formação de sujeitos críticos e pensantes, que lutam contra a reprodução e/ou criação de novas formas de opressão por intermédio da literatura infantojuvenil negra, uma vez que protagoniza os sujeitos negros, a considerar sua ontologia.

Acreditamos que o processo educativo cuja finalidade é a integralidade dos sujeitos não pode ser realizado a partir de práticas pedagógicas e de um currículo centralizado no eurocentrismo, na dominação elitista e nos ideais de uma sociedade neoliberal. Ele deve ser constituído e firmado em ações cooperativas para o bem-estar da coletividade, visando a transformação do contexto social, numa governança equânime, no combate à quaisquer formas de preconceito e/ou de discriminação, respeitando a diversidade humana.

13 Artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394/96.

## POLÍTICA DA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO

Nenhum sistema é, portanto, absoluto. E nenhuma forma de dominação ou de hegemonia consegue abranger toda a vida, embora tente isso. Sempre restam frestas livres que permitem olhar noutra direção. A realidade do campo, examinada dentro do movimento da história, nos mostra a força orgânica do sistema capitalista. Mas nos mostra também que quanto mais se busca esconder as contradições para eternizá-lo, mais frágil ele se torna e cria brechas para mudanças de concepção (CALDART, 2020, p.4).

Sou professora da educação básica no Município de Wanderley-Bahia há mais de dez anos<sup>14</sup>, a quinta filha do lavrador Jelson Domingues dos Passos (semi-alfabetizado) e da dona de casa Amélia Maria de Jesus Porto dos Passos (não-alfabetizada). Apesar disso, eles possuem um profundo e transformador conhecimento de mundo (Paulo Freire) que vem dando sentido aos seus quase 80 e 70 anos.

Meus pais, como tantos outros com essa mesma faixa etária, são vítimas de um tempo em que não existia política pública educacional brasileira para a população, para as camadas sociais menos favorecidas, para os negros, para os indígenas, para os povos ribeirinhos do Brasil, e demais grupos minoritários que vivem numa profunda vulnerabilidade social.

No movimento contrário a isso, no entanto, havia uma escola aristocrata, exclusivamente para os brancos, a saber, “os filhos da elite brasileira”. Aliás, “escola era coisa de rico”,<sup>15</sup> assim se ouvia em toda a

14 Estudei todas as modalidades de ensino na escola pública, vinda “de lugar nenhum, do chão”, como bem expressa a vencedora moçambicana do Prêmio Camões 2021, Paulina Chiziane. Morava na cidade com meus 6 irmãos durante a semana para os estudos. Já nos finais de semana, feriados, férias, junto com nossos pais lavradores, íamos para a zona rural, cultivar a terra para o sustento. Após esse processo, afirmo que a educação transformou a minha vida, completamente, como está sendo transformadora para meus 3 filhos: Abraão, Enzo Clóvis e Bernardo.

15 Expressão que perdurou por muitos anos na realidade brasileira, discurso colonialista, que marginalizou muitos povos.

sociedade. Nessa dimensão, o verbo estudar era conjugado somente pelo patriarcado brasileiro, filhos de fazendeiros, donos de latifúndios, a conhecida elite “cor-de-rosa”, que de branco muito se tinha. Percebemos que esse discurso colonial vem perdendo terreno com as lutas de resistência, com movimentos sociais e com as discutíveis ações afirmativas educacionais, em articulação com as políticas públicas.

Assim, por volta dos anos de 1930 dava-se início à construção de um mundo em que outros mundos pudessem existir, como nos sinaliza Mignolo (2017), com a participação de sujeitos outrora marginalizados, com o advento da escola pública. Embora os filhos dos trabalhadores, negros e mulheres tivessem assento no banco escolar, o que já era uma importante conquista para a época, os caminhos para a diversidade em educação ainda eram muito alargados. Dito isso, a questão da diversidade, especialmente na última década do século XXI, é cada vez mais presente no debate educacional brasileiro.

Dessa forma, no campo normativo, foi sancionada a Lei n. 10.639/03, tornando obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana no ensino fundamental e médio no âmbito de todo o currículo escolar do país, posteriormente, ampliada pela Lei nº 11.645/2008, com inclusão da questão indígena. No âmbito do Ministério da Educação - MEC - foi criada ademais, em 2004, uma secretaria específica, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o intuito de articular, entre outras questões, o tema da diversidade nas políticas educacionais.

Tais dispositivos legais, frutos das lutas coletivas e dos movimentos engajados, podem revelar as profundas desigualdades étnico-sociais em territórios que sofreram o processo de colonização, a exemplo do Brasil, e vivem sua herança, a colonialidade do poder. Neste caso, está nas estruturas sociais, muitas vezes velada sob forma de racismo e discriminação. Desse modo, as dimensões de atuação da colonialidade, controla o conhecimento, os seres, suas subjetividades, mantendo viva a matriz colonial do poder. Daí se refletir a necessi-



dade de instituir políticas públicas no âmbito da inclusão, que atendam aos anseios das diversas pluralidades culturais existentes no país.

Segundo Piovesan (2008), todos os indivíduos devem ser tratados não de forma genérica, geral e abstrata, mas em suas particularidades quando se refere a políticas públicas, de modo que as singularidades sejam atendidas dentro das pluralidades, com suas representatividades. Essa autora nos convida a pensar qual o balanço que temos das ações afirmativas na experiência brasileira, no sentido de uma educação cada vez mais equânime e voltada para a diversidade étnico-racial tão complexa em nosso território.

Nesse cenário, por exemplo, a população afrodescendente, as mulheres, as crianças e demais grupos devem ser vistos nas especificidades e peculiaridades de sua condição social. Ao lado do direito à igualdade, surge, também, como direito fundamental, o direito à diferença. Importa o respeito à diferença e à diversidade, o que lhes assegura um tratamento especial (PIOVESAN, 2008, p. 888).

Diante desse pressuposto, devemos repensar não somente na política da igualdade de direitos, no entanto trazer para o centro das discussões, das práticas sociais literárias e para todos os públicos, uma igualdade baseada nas diferenças coloniais vividas por aqueles que sofreram ou sofrem o processo de subalternização, rumo a epistemologia decolonial<sup>16</sup>. Assim, um currículo que atenda a diversidade, para além da matriz colonial do poder, deve incluir, pois, uma educação essencial à emancipação dos sujeitos coletivos e individuais, como afirma Piovesan.

Compreendemos, nesse âmbito, a importância da formação de educadores e dos cursos de pedagogia, no que diz respeito à inserção de componentes que discutam a diversidade em educação, pois, para

16 Ou decolonialidade pode ser compreendida "como diversos momentos, ações, eventos de resistência política e epistêmica ocorridos frente a lógica da modernidade/colonialidade, que remontam ao século XVI" (Castro-Gomes; Grosfoguel, 2007; Maldonado-Torres, 2006; Walsh, 2009) e configura-se aos estudos pós-coloniais.

Guedes (2019), não se pode esperar uma prática intercultural que não seja fundamentada nas teorias. Há, assim, a necessidade de articulação constante entre a universidade e a educação escolar, vinculadas às políticas sociais que fomentam a ação docente na perspectiva do pensamento fronteiriço, como questiona Mignolo (2007).

Destarte, vivemos em um mundo de dualidades e de incertezas constantes, pois com o advento da Pandemia de Covid-19, o mundo passou a viver terríveis e dolorosos dias de isolamento social com a recomendação da permanência em casa, modificando a rotina das pessoas, sobretudo a dos estudantes, pois a aglomeração aumenta os riscos de transmissão do vírus letal. Em consequência disso, no início do período letivo de 2020 as escolas foram fechadas e as aulas suspensas. Surgiu, então, a proposta do “Ensino Remoto” para suprir a ausência das aulas presenciais.

Assim, dado o contexto atual que vivemos pós Pandemia da Covid-19, Saviani (2020) afirma que estamos adiando para muito longe e de maneira preocupante, a concretização das poucas políticas públicas para a diversidade em educação, uma vez que nossos olhos veem, assustadoramente, o desmonte educacional em meio à crise humanitária. Como se não bastasse as questões de vulnerabilidade socioeconômica da maioria estudantil da rede pública, o ensino remoto veio para dividir e tornar mais visível ainda a divisão de classes sociais, já que a falta de acesso à tecnologia é barreira maior nesse caso.

A respeito disso, estamos sentindo a perda gradativa dos poucos direitos à diversidade até então conquistados, e de maneira abrupta. Vemos estudantes negros, pobres e indígenas ficando sem aprendizado, sem a humanização devida, isolados em ilhas, em suas próprias casas, à mercê de apostilas de atividades que muito pouco desenvolve as habilidades reflexivas e críticas dos estudantes. Se tornaram copistas, quando por ora apenas escutam um bom dia do professor por meio do grupo de WhatsApp.

Conforme argumenta Saviani,

No entanto, mesmo para funcionar como substituto do ensino presencial certas condições precisam ser preenchidas tais como: a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares; b) considerando que alunos e professores devam estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet; c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (SAVIANI, 2020, p. 6).

Percebemos, com isso, que a educação nos dias atuais, sobretudo a pública, está cedendo espaço para o esvaziamento do sujeito, pois com o ensino remoto instaurado, poucos conseguem de fato aprender, crescer e evoluir na aprendizagem, quando não obstante estabilizou os saberes adquiridos. Essa deve ser uma preocupação da sociedade, no sentido de se pensar no retorno das aulas presenciais e nos gatilhos legais para se estreitar um pensamento outro de educação para a diversidade, que viabilize os saberes a todos os povos, negros, brancos, indígenas, minorias sociais, de forma diversa e igualitária.

A partir dessa dimensão, as políticas públicas para a diversidade em educação direcionam um novo olhar para as comunidades que vêm sofrendo e resistindo aos modelos coloniais de saberes, tão estruturados em nossa sociedade. Daí, Stano (2015) pensar sobre o papel da formação docente na qualidade da educação e a importância de investimento no desenvolvimento profissional do professor, por meio de formação continuada, de debates, e de um acompanhamento frequente das instituições e órgãos governamentais. Se a educação é um campo de intervenção social, de maneira que os sujeitos possam ser transformados em seres políticos, sócio- históricos e emancipados, as políticas de formação docente estão inteiramente entrelaçadas às políticas de e para a diversidade.

Com tantas mudanças históricas e tecnológicas ocorridas nos últimos tempos, Silva e Cruz (2021) compartilham dos questionamentos de Stano, pois se faz urgente que sejam definidas as políticas públicas de formação de professores da educação básica. Se pretendemos uma sociedade escolar preparada para o trabalho com a diversidade, transformações devem ser efetivadas, pois dentro dos coletivos devem existir as particularidades dos sujeitos, o que se torna uma atividade complexa do ponto de vista pedagógico, exigindo um quadro de professores com qualificação e currículo escolar pensado para a inclusão das minorias.

Nos últimos anos tem sido tratado de forma central nos debates internacionais e nacionais o reconhecimento da diversidade cultural, como nos apontam Rodrigues e Abramowicz (2013).

Segundo essas pesquisadoras, e diante da crescente afirmação das identidades, a ideia de diversidade tornou-se acontecimento significativo, especialmente em sociedades geradas pelo colonialismo europeu, no caso do Brasil, em que grupos e indivíduos reafirmam seus particularismos locais e suas identidades étnicas, raciais, culturais ou religiosas, chamando a atenção dos organismos internacionais. Dessa forma, repensar a construção de sociedades estados e modos de conviver distintos, provocam e inspiram novas reflexões e considerações pedagógicas, em torno de problemáticas históricas e da descolonização.

Entendemos assim, que as discussões acerca das ações afirmativas aliadas às pedagogias libertadoras que trazem caminhos para os estudantes criticamente lerem o mundo e intervirem na reinvenção da sociedade, revelam que em pleno século XXI ainda não pensamos os sujeitos ontológico e politicamente, com seus modos distintos de ser, de existir e de conviver, de modo que o mundo visibiliza cada vez mais as desigualdades sociais. Esse fato pressupõe a existência de poucas políticas públicas que fundamentam essa questão. Diante disso, os coletivos sociais precisam se posicionar de maneira mais crítica,



cobrando dos governantes dispositivos legais para a diversidade sem desigualdade em educação.

Cabe destacar que a diversidade também é inclusão, uma pista de mão dupla. E é nesse mesmo sentido que a proposta de uma educação para a diversidade caminha, criando espaço para a acessibilidade de todos que tiveram um banco escolar negado pela estrutura social colonial vigente, a exemplo do indígena, do africano, dentre outros, com o suporte necessário para a efetiva educação para a liberdade.

Segundo Franco (2010, p. 1), “as políticas públicas educacionais no âmbito nacional, regional e municipal precisam ser analisadas e compreendidas dentro de um contexto econômico global”, haja vista que muitas dessas políticas são apenas funcionais, direcionadas aos interesses do capitalismo globalizado, e com pouco ou nenhum impacto na formação crítica dos professores porque são influenciadas por ideologias e estratégias dos organismos econômicos e políticos internacionais.

Em uma dimensão mais ampla, é necessário repensar as políticas curriculares a partir de outra lógica, não tolhida em um discurso pautado nas relações de mercado, sob a condução de organismos multilaterais, mas a partir da nossa história, das nossas vivências, experiências, observando sempre a autonomia das instituições, as quais são retiradas todos os dias. A partir disso, tantos outros pensamentos poderão ser evitados, bem como suas práticas: racismos, sexismos, machismo, a compreender que cada ser humano tem seu valor ontológico e sua identidade deve ser fortalecida, para que, de fato, seja um sujeito político.

Tão diferente do tempo de meus pais, a educação direciona de forma significativa para a inclusão da diversidade étnico-racial na educação escolar, por meio de mudanças legislativas e construção de políticas públicas, frutos das lutas, das resistências e que possam assegurar o direito à instrução formal a todos os povos, sem distinção de classe, raça e gênero.

## DIVERSIDADE E LITERATURA INFANTOJUVENIL NEGRA COMO ESTRATÉGIA DE DECOLONIZAÇÃO

Colocando a questão das identidades no interior da linguagem, isto é, como ato de criação linguística, a literatura, como um espaço privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentido, torna-se um lócus propício para a enunciação ou para o apagamento das identidades (CONCEIÇÃO EVARISTO, 2007, p. 7)

Ao discutirmos sobre políticas públicas e diversidade em educação, bem como a libertação dos sujeitos oprimidos, subalternizados, racializados, vítimas da colonialidade na América Latina, não podemos deixar de trazer ao debate a importância do campo literário, das narrativas negras que se trabalham nas escolas, com suas possibilidades e reflexões sob a perspectiva negra.

Para Oliveira (2008), a literatura infantojuvenil brasileira tem se configurado, historicamente, sob o viés eurocêntrico, inclusive no período de seu apogeu: anos 80, quando da inserção quantitativa de protagonistas negros. Todavia, algumas mudanças surgiram com a implementação da Lei Federal 10.639/03. Desse modo, com a referida lei que alterou a LDB 9.394/96, urge a necessidade de selecionar produções que rompam com a tendência à estereotipia dos referidos personagens, como historicamente predominou.

Nesse âmbito, a despeito da lei 10.639/03<sup>17</sup>, destacamos que muito ainda há de ser efetivado nas práticas pedagógicas, a começar pela formação docente, pois não basta apenas que sejam lidas em sala de aula narrativas que tenham personagens negras, pois não é

17 Lei que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (n.9394/96), e trata da obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura afro-brasileira. Lembramos que posteriormente a LDB foi novamente alterada pela lei 11.645/08, que mantém as mesmas alterações feitas pela lei 10.639/03, porém abrangendo as populações indígenas e seus descendentes.

fácil a prática sem teoria, já que a teoria é a luz que ilumina a prática. Trata-se, destarte, de saber quais intervenções críticas são possíveis sobre africanidade, que não sejam apenas do ponto de vista estético, mas ontológico, epistemológico, a considerar a homogeneidade dos sujeitos sociais nas salas de aulas.

Ainda para Oliveira (2008, p. 2), apesar desse dispositivo legal, enfrentamos

grandes desafios para fazer valer a Lei Federal 10.639/03, em virtude da carência de docentes na área das relações étnico-raciais e, também, da parca publicação e circulação de materiais didáticos, teóricos e literários pertinentes à demanda atual, que é primar pela valorização e ressignificação da história e cultura africana e afro-brasileira, sem cair nas teias enredadas pelo racismo à brasileira<sup>18</sup>

Na prática docente, isso equivale a alguns desafios. Na escola em que trabalho<sup>19</sup>, a título de exemplo, há pouquíssimas narrativas literárias que permitam a implantação da 10.639/03. Nessa mesma direção, vemos lacunas nas universidades no sentido curricular, na falta de componentes que tratam da questão étnico-racial, e isso, de certa forma, fragiliza a formação, mantendo o mesmo ciclo de muitos anos: licenciados despreparados para essas abordagens em sala de aula, não por questão de desinteresse, na maioria das vezes, mas por falta

18 Vale ressaltar que o termo racismo à brasileira, aqui é utilizado na perspectiva das Ciências Sociais, à luz de Teles (2003) e de Munanga (1999). Estes dois pesquisadores, entre outros da área, reconhecem a singularidade do racismo no Brasil em virtude do propalado mito da democracia racial, a partir dos anos 30 (século XX), sob a égide do pensamento de Gilberto Freyre. Com isso durante muito tempo a desigualdade social entre negros e brancos no país era justificada por fatores econômicos e não pelo racismo corrosivo vigente no seio social.

19 Atuo como professora de Língua Portuguesa e Literatura no colégio Estadual Antônio Inácio de Oliveira, única escola de Ensino Médio do município de Wanderley, cuja população consta de 15 mil habitantes, no extremo oeste da Bahia. As escolas possuem biblioteca, mas não há no acervo bibliotecário narrativas de questionamento ou superação da apresentação de personagens negros com representações não positivas, bem como obras que apresentam a superação da branquitude considerada como espaço de poder e privilégio. Ao conhecer as obras de Conceição Evaristo, Maria Firmina, a coleção Cadernos negros, passei a modificar as aulas de Literatura com outras práticas leitoras. Na minha prática pedagógica, pautada na diferença colonial, na interdisciplinaridade e na emancipação dos sujeitos, procuro contribuir para a subversão da matriz colonial.

de preparo profissional, o que evidencia a necessidade de se pensar a diversidade na educação e a literatura infantojuvenil negra.

Nesse sentido, e com vistas à desconstrução dos paradigmas de vida normatizados socialmente pela hegemonia eurocentrada, refletimos a literatura infantojuvenil negra como estratégia para a diversidade na educação, como artefato cultural - portador de estratégias discursivas, que informam e nos formam culturalmente para afirmar a identidade afro-brasileira, por meio de personagens negros com representações não estereotipadas, valorizando a cor da pele, os cabelos cacheados e crespos (ALCARAZ e MARQUES, 2016).

Com isso, ressaltamos a fundamental importância do fortalecimento das políticas públicas para a diversidade em educação, com o intuito de promover a igualdade social e, conseqüentemente, a libertação dos sujeitos oprimidos, subalternizados e discriminados pelos mecanismos coloniais ainda vigorerantes nas relações sociais. Dessa forma, observar-se, realmente, a governança pública é pensada, é planejada de forma horizontal, com discussões, formação continuada e projetos para sua implementação, pode constituir um compromisso da educação e dos envolvidos nela. Um deles é a possibilidade de se trabalhar a diversidade na educação por meio da literatura infantojuvenil negra, não apenas pelo protagonismo negro, como também pelo resgate ontológico e ancestral dessa etnia, somado a outras atividades desenvolvidas na educação escolar das crianças e jovens.

Por outro lado, as denúncias de presença de racismo, de discriminação, no campo educacional, nos currículos escolares, nos livros didáticos, no Brasil, permitem a constatação, muitas vezes, dos mecanismos de manutenção da colonialidade do poder, do saber e do ser, como um legado nefasto da escravidão, que tencionam cada vez mais o cenário das relações sociais. De fato, levantando a necessidade do debate, da discussão, da diversidade sem desigualdade, tendo como estratégia a literatura infantojuvenil negra, com a visibilidade de outras epistemologias.

Historicamente, o que se trabalha é uma literatura apontada para a branquitude, conforme demonstram os teóricos, o que sustenta a colonialidade do ser por muitos anos e ainda em sua maioria, criando dicotomias e desigualdades sociais, exclusão, discriminação. Tendencialmente, com aparatos legais, sobretudo da Lei 10,639/03, novos cenários vêm sendo nutridos em prol de uma educação multiculturalista, que respeite as diversidades étnico-raciais nos espaços escolares. De branca à negra, de colonial à decolonial, a partir dos movimentos negros sociais em luta e resistência nos anos 90 começaram a questionar a representatividade negra nas narrativas infantojuvenis.

Na fala de Gomes (2002), a visibilidade da produção intelectual de pensadoras (es) negros e negras começa a ser discutida com intensidade. Assim,

O discurso pedagógico, ao privilegiar a questão racial, não gira somente em torno de conceitos, disciplinas e saberes escolares. Fala sobre o negro na sua totalidade, refere-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional, aos valores de gênero etc. Tudo isso se dá de maneira consciente e inconsciente. Muitas vezes, é por intermédio desse discurso que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos. Será que eles são superados? O discurso pedagógico proferido sobre o negro, mesmo sem referir-se explicitamente ao corpo, aborda e expressa impressões e representações sobre esse corpo. O cabelo tem sido um dos principais símbolos utilizados nesse processo, pois desde a escravidão tem sido usado como um dos elementos definidores do lugar do sujeito dentro do sistema de classificação racial brasileiro (GOMES, 2012, p. 04).

Partindo desse pressuposto, destacamos a necessidade de se retirar os pregos que historicamente foram colocados sobre os negros, e pode ser iniciado com um discurso pedagógico crítico e intercultural por meio da literatura infantojuvenil negra como estratégia de decolonização. Significa, assim, trazer uma outra história que não foi contada, que foi silenciada, outros seres em sua ontologia, pois apenas uma

única história foi narrada, a do ponto de vista do branco (ADICHE, 2019). Logo, a pluridiversidade se faz necessário, no sentido de termos uma representatividade positiva do negro na literatura infantojuvenil, tão fundamental para a autodeterminação da identidade, com vistas a igualdade étnico-racial sem desigualdade social, já que as crianças e jovens de hoje serão os homens de amanhã.

Dialogando com esse âmbito, as narrativas *Menina bonita do laço de fita*, de autoria de Ana Maria Machado e Pretinha, *eu?* de Júlio Emílio Braz, dentre inúmeras outras, traz o protagonismo negro como centro da história. Não são apenas histórias sobre negros, sobretudo, são narrativas em que os eles são vistos em sua ontologia, em sua epistemologia, com seus saberes valorizados, passando ao leitor, ao estudante principalmente o negro, uma imagem valorizada socialmente, diferente da imagem racializada contada pelas histórias infantojuvenis sob o viés do eurocentrismo, até a década de 80.

Outrossim, Waslh (2009) considera a pedagogia crítica e intercultural uma estreita aliada à formação de sujeitos emancipados, já que parte de um novo olhar para as práticas pedagógicas, subvertendo os velhos paradigmas curriculares. Assim, as narrativas infantojuvenis negras são relevantes para a diversidade em educação, para a formação de novos sujeitos, uma vez que as características fenotípicas, cor da pele e cabelos cacheados/crespos são protagonizados. Essas narrativas, de uma certa maneira, ratificam a existência de outros modos de existir, de ser e de viver que foram silenciados por muito tempo pela lógica colonial (KILOMBA, 2019), direcionando os elementos de resistência ontológica.

Diante do exposto, a literatura infantojuvenil negra se trabalhada de maneira multicultural pode coadunar com o ideal de uma sociedade anti-racista, reconhecendo um devir que afasta a imagem do negro da pessoa escravizada, inferiorizada, produzindo, assim, outros olhares ontológicos, epistemológicos, de maneira que atenda a diversidade

em educação como política pública. Compõem, de um certo modo, as subjetividades juvenis por meio da palavra, da arte literária, de humanizar corpos e mentes, rompendo com a estrutura racista e racializada que ainda vigora, infelizmente, no território brasileiro.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de que possamos nos livrar do sistema opressor de hierarquização racial, que impõe uma única história, e por muito tempo silenciou outras tantas, percebemos a urgência de se implantar políticas da diversidade em educação. A literatura infantojuvenil negra pode ser uma estratégia para romper o angustiante processo de desumanização a que estão submetidas a população negra, por meio de novos olhares para os negros (beel hooks, 2019) com representatividades positivas. Tais obras permitem ao leitor olhar para a pessoa negra e vê-la como sujeito de conhecimento, de cultura e valores, com referência a elementos socialmente valorizados, sem relacionar com o passado colonial. Enfim, perceber o ser humano que habita os corpos negros.

Em se tratando da literatura infantojuvenil na perspectiva negra, esta possui um ressignificado para os estudos da identidade das crianças e adolescentes nos currículos escolares, via de mão à diversidade, não somente negra, como a indígena, carregado de significados sociais, culturais, à promoção da equidade racial através do pensamento afrocêntrico.

Precisamos, se pretendemos formar adultos reflexivos e críticos, que pluralizem e vivam as diferenças sociais e culturais, descolonizar a infância e a juventude por meio da literatura infantojuvenil negra na sala de aula, promovendo diversidade em educação. Com efeito, não é fácil a inserção de narrativas infantojuvenis negras nesse espaço,

visto que há a necessidade de uma educação literária que contemple a diversidade étnico-racial, um planejamento pedagógico entre teoria e prática, entre dispositivo legal e pedagogia intercultural, quais nuances, quais possibilidades e limites são emergentes. Constatamos, posto isso, que a literatura infantojuvenil negra na perspectiva decolonial e da diversidade propicia um resgate não apenas da produção literária afrocentrada, mas de uma outra narrativa sobre o Brasil.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma única história**. Companhia das Letras. RJ, 2009.

ALCARAZ, R. de C. M.; MARQUES, E. P. de S. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, nº 41, p. 50-63, jul./dez. 2016.

BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. Brasília: Presidência da República, 10 de Janeiro de 2003.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRAZ, J. E. **Pretinha, eu?** São Paulo: Scipione, 2008.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

FRANCO, P. Os impactos das políticas públicas nas ações de formação docente em Ituituba/MG: contribuições para uma análise das políticas e práticas formativas. **Política e Gestão Educacional**, Araraquara, SP, n. 9, p. 1-22, 2010.

GOMES, N.L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre – RS, v.12, n.1, p. 98-109, 2012.

GUEDES, M. Q. Formação docente, currículo e práticas pedagógicas: proposta de componente curricular de um programa de mestrado. In: LUCAS, C. H de. **A vida (re)imaginada: pensamento e transformação do presente**. Salvador-Ba: Devires, 2019, p. 09-18.

HOOKS, B. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, p. 857-864, set./dez./2008.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess. Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 9 ed. São Paulo: Ática, 2011.

MIGNOLO, W. Novas reflexões sobre a "idéia da América Latina": a direita, a esquerda e a opção descolonial. In: Cad. **CRH**, vol. 21, n. 53, p. 239-252, 2008.

OLIVEIRA, M. A. de J. Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros. XI Congresso Internacional da **ABRALIC** Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo, Brasil – USP -13 a 17 de julho, 2008.

PIOVESAN, F. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 16(3): 424, set./dez./2008.

SAVIANE, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 10, p. 01-25, 2020.

SILVA, K. A. C. P. C. da; CRUZ, S. P. da S. Projetos em disputa na definição das políticas da formação de professores para a educação básica. **Revista Práxis Educacional** v. 17, n. 46, p. 1-16, jul./set. 2021.

STANO, R. de C. M. T. O caminho de um grupo de formação continuada docente: do compartilhamento de práticas docentes para uma pedagogia da e para a autonomia. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 57, p. 275-290, jul./set. 2015.

RODRIGUES, T. C.; ABRAMOWICZ, A. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

WALSH, C. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In.: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: documento eletrônico, 2009.

6

Tatiane Nogueira Rodrigues

Leriane Silva Cardozo

**POLÍTICAS PÚBLICAS VOLTADAS  
PARA A TECNOLOGIA ASSISTIVA  
NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.6](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.6)

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas voltadas para a educação e para as pessoas com deficiência são um meio possível para dar condições de acessibilidade arquitetônica, pedagógica e comunicacional no ambiente educacional, com o intuito de garantir o atendimento às especificidades acadêmicas de cada estudante com deficiência e ajudar todos os envolvidos (professores, pais, colegas...) no processo educativo.

Dados da Organização Mundial da Saúde (OMS) de 2019 indicam que no mundo a quantidade de pessoas com algum tipo de deficiência supera 1 bilhão (IBGE, 2021). No Brasil, de acordo com a recente Pesquisa Nacional de Saúde (2019), o número é superior a 17 milhões de pessoas. Assim, caracterizando a necessidade de políticas que ajudem a eliminar barreiras, através do uso de TA.

De acordo com Galvão Filho (2009; 2013) e Bersch (2017), a TA é uma expressão considerada nova no Brasil porque é um conceito que ainda está em processo de elaboração e sistematização. Por isso, o seu uso no meio acadêmico ainda parece novidade.

Considerando a relevância do tema nas agendas mundial e nacional, questiona-se quais as políticas públicas destinadas à TA, no contexto educacional, bem como quais os programas vinculados. Assim, o presente estudo tem como objetivo analisar as políticas públicas direcionadas à TA no contexto acadêmico.

Acerca do percurso metodológico, classifica-se como abordagem qualitativa, por meio da pesquisa bibliográfica, realizada no período de Nov. 2021 à Jan. 2022. Para fins de organização, o artigo está estruturado em três partes, sendo introdução, conceituação e considerações finais. A base conceitual se subdivide em três tópicos, voltados para apresentar a conceituação de políticas públicas, uma breve

descrição dos marcos legais que asseguram os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, e o conceito de TA, seu contexto na área da educação, desenvolvidas a partir do Plano Viver sem Limites do Governo Federal (2011).

## POLÍTICAS PÚBLICAS: CONCEITUAÇÃO

O grande *boom* das políticas públicas no Brasil surge com a Constituição Federal (CF) de 1988 trazendo grandes inovações, sendo uma delas o reconhecimento dos direitos sociais, dando abertura para a formulação de inúmeros programas. A partir desse reconhecimento, debates, pesquisas e estudos foram e estão sendo realizados para se entender melhor o que são as políticas públicas e a amplitude do conceito, multifacetado e diverso.

De acordo com Souza (2006), não existe uma definição específica do que significam as políticas públicas, visto que:

assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores. (SOUZA, 2006, p. 25).

Para o autor, a multidisciplinaridade faz com que existam conceitos de acordo com a estrutura de cada programa e seu campo de atuação. Complementa que a política pública pode ser compreendida como um “campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)” (SOUZA, 2006, p. 26).

Secchi (2013, p. 2) afirma que “na literatura especializada não há um consenso quanto à definição do que seja uma política pública, por conta da disparidade de respostas para alguns questionamentos [...]”. Contudo, o autor a define como uma diretriz para enfrentar um problema público e que possui dois elementos fundamentais: 1) a intencionalidade pública; e 2) resposta a um problema público. Para o autor, a estruturação sobre o tema está fundamentada na conceitualização de sistema, o que implica uma visão integrada a partir do Ciclo de Políticas Públicas, sendo este um processo de elaboração que permite a visualização e interpretação de uma política pública em várias fases sequenciais e interdependentes, composto por sete etapas, a saber: identificação do problema, formação de agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção.

Dessa forma, com um entendimento bem amplo e dependente da área de interesse de um programa, pode-se considerar as políticas voltadas para a educação num contexto interdependente, uma vez que, necessitam de uma série de ações governamentais para chegar a resposta de um problema público.

De acordo com Deitos (2010), às políticas sociais e educacionais não são benevolência social, existe uma luta de classe por trás, articulando as mediações econômico-sociais existentes na sociedade. Em suas palavras,

[...]às políticas públicas para a educação, é urgente e premente avançar em questões centrais que envolvem diretamente o financiamento e a expansão da política e que continuam perversamente imprimindo políticas educacionais tímidas e que se arrastam como problemas educacionais nacionais crônicos, tais como os elencados pela CONAE (BRASIL, 2010), em Documento Final, sobre o financiamento e a expansão da política pública educacional e que deverão ser frontalmente encarados e destacados como centrais, caso não se queira protelar e deixar de resolver efetivamente, por mais duas ou três décadas, esses mesmos problemas. (DEITOS, 2010, p.216)

Para o autor, em complemento, essas políticas citadas continuam tímidas e desassistidas pelos governos, o que reflete o retrocesso das que ainda funcionam na área da educação.

Nos próximos tópicos serão apresentados os marcos legais brasileiros a respeito dos direitos das pessoas com deficiência e as políticas públicas voltadas para a TA no âmbito educacional, conforme recorte proposto no estudo.

## DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Nas últimas décadas, o movimento de inclusão das pessoas com deficiência ganhou destaque no Brasil, repercutindo em muitas conquistas e avançando na promoção dos direitos por meio de políticas públicas que buscam valorizar as pessoas com deficiência, respeitando suas características e especificidades (BRASIL, 2010). Tais avanços só foram possíveis após a concepção de uma nova definição sobre deficiência, estabelecida pela *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas*, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) que a considerou como uma das áreas que integram o Sistema de Garantia dos Direitos Humanos (SGD) (GARCIA *et al.*, 2017).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146, destinada a “assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Art. 1º), considera:

pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o

qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Art. 2º) (BRASIL, 2015).

Como marcos importantes para a pessoa com deficiência, além da CF de 1988 que deu ênfase aos Direitos Sociais, destacam-se as discussões propiciadas pelas cinco Conferências Nacionais dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CONADE), ocorridas de 2006 a 2021. A I CONADE<sup>20</sup>, realizada em 2006, teve como objetivo ampliar o debate em torno das questões relacionadas às pessoas com deficiência, direcionando para a concepção de uma Política Nacional de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A II CONADE<sup>21</sup>, realizada em 2008, teve como objetivo analisar os obstáculos e avanços da Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência e apresentar propostas que possibilitem a inclusão em todos os setores da sociedade. A III CONADE<sup>22</sup>, realizada em 2012, teve como objetivos: “aprender, discutir, avaliar, propor, divulgar e acompanhar a implementação da Convenção, que se tornou referência da política nacional para este segmento” (IPEA, 2012). A IV CONADE<sup>23</sup>, realizada em 2016, teve como foco debates sobre políticas de forma mais ampla e como tratar a pessoa com deficiência como “sujeito de direitos” e não como “objeto de atuação” (AMPID, 2016). A V CONADE, com data inicial prevista para 2020, mas realizada em 2021, devido a pandemia, teve como tema “Cenário atual e futuro na implementação dos direitos da pessoa com deficiência: construindo um Brasil mais inclusivo”, cujos dados foram direcionados à criação de estratégias para assegurar a participação das pessoas com deficiência; garantir o acesso às Políticas Públicas e o direito à acessibilidade.

20 I CONADE (2006) teve como tema central: “Acessibilidade: Você também tem compromisso”.

21 II CONADE (2008) teve como tema central: “Inclusão, participação e desenvolvimento: Um novo jeito de avançar”.

22 III CONADE (2012) teve como tema central: “Um olhar através da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Novas perspectivas e desafios”.

23 IV CONADE teve como tema central: “Os Desafios na Implementação da Política da Pessoa com Deficiência: a Transversalidade como Radicalidade dos Direitos Humanos”.

Grande parte das propostas apresentadas na II CONADE foi atendida por meio do Decreto 7.612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (GALVÃO FILHO, 2013).

Embora o Decreto tenha ratificado o compromisso do Brasil com as prerrogativas da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, a validação só se deu a partir de 2008, quando o texto foi incorporado ao ordenamento jurídico com *status* de emenda constitucional pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e promulgada pela Lei nº 6.949/2009.

Vale lembrar que o Brasil, na época da mencionada Convenção, já tinha um grande número de leis e normativos voltados à defesa da pessoa com deficiência e/ou mobilidade reduzida. A CF/88 balizou os direitos que serviram de base para a elaboração de normas, tais como: a Lei nº 7.853/1989, regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999 a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência e consolida as normas de proteção; às Leis nº10.048/2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas, e a Lei nº10.098/2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Cabe registrar, contudo, que as cotas de vagas para pessoas com deficiência foram definidas no art. 93 da Lei nº 8.213/91, entretanto foram implementadas em 1999, a partir do Decreto 3.298 /1999.

## TECNOLOGIA ASSISTIVA NO BRASIL

No Brasil, a TA vem de um período de quase desconhecimento total da população e das instituições nacionais sobre a existência, a relevância e os seus significados (GALVÃO FILHO, 2013). Ela ainda é

considerada nova, pois só nas duas últimas décadas vêm ganhando visibilidade, passando a fazer parte da agenda pública, em diferentes contextos (Ciência e Tecnologia, Saúde, Direitos Sociais, Educação).

Entende-se por TA os produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, práticas e serviços que promovam maior qualidade de vida, inclusão e autonomia das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (BERSCH, 2017). Políticas públicas têm sido criadas para a área, a exemplo, do Plano Nacional de Tecnologia Assistiva (PNTA), que foi recentemente regulamentado pelo Decreto nº10.645/2021, porém, um grande referencial são as políticas públicas de acessibilidade<sup>24</sup> do Plano Viver Sem Limite, do Governo Federal, que priorizou 7,6 bilhões de reais a serem aplicados entre os anos de 2011 e 2014, para diversas ações que favorecessem os direitos das pessoas com deficiência, entre os quais estão programas importantes relacionado à TA (GALVÃO FILHO, 2013). Através dessas ações, a TA passou a ganhar mais visibilidade e vivenciar um período de interesse crescente na área, em diferentes setores da sociedade brasileira.

Galvão Filho (2009) afirma que a conceituação da TA ainda passa por diferentes fases de construção e sistematização. Após vários debates e estudos, em 2007 o Comitê de Ajudas Técnicas<sup>25</sup>/ Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (CAT/ SEDH), o qual Galvão Filho fazia parte, aprovou o termo Tecnologia Assistiva como sendo o mais adequado, e passa a considerar o termo “Ajuda Técnica”<sup>26</sup> sinônimo devido às legislações anteriores trazerem

24 Políticas destinadas para pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida, que garanta a todos que convivam de forma independente e em igualdade de oportunidades (BRASIL, 2011).

25 O CAT foi instituído com objetivo principal de: apresentar propostas de políticas governamentais e parcerias entre a sociedade civil e órgãos públicos referentes à área de tecnologia assistiva; estruturar as diretrizes da área de conhecimento; realizar levantamento dos recursos humanos que atualmente trabalham com o tema.

26 Segundo Bersch (2017, p.3) Entende-se, por ajudas técnicas qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizada por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente, produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos (PORTUGAL, 2007).

essa expressão (BERSCH, 2017). Os integrantes do CAT aprovaram por unanimidade o seguinte conceito,

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, p.03, 2007).

O PNTA, regulamentado em 2021, ratifica o conceito da TA apresentado pelo CAT em 2007.

## TECNOLOGIA ASSISTIVA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Após várias reivindicações em busca dos direitos das pessoas com deficiência, hoje em dia, o ambiente escolar é o local em que a diversidade está cada vez mais presente. E saber lidar com isso é um desafio para cada envolvido no processo da educação. Nesse sentido, entra os recursos da TA, como uma das principais alternativas durante a atuação dos professores e interação dos estudantes em sala de aula e na vida diária. Muitas vezes esses recursos são confundidos com as tecnologias usadas como complemento no aprendizado.

A tecnologia educacional comum diferencia-se da tecnologia assistiva nos seguintes pontos: a tecnologia educacional é usada de forma a ajudar/auxiliar no aprendizado de todos os estudantes, por exemplo, um discente com deficiência física nos membros inferiores usará o computador da mesma forma que seus colegas. Neste caso, o computador será uma ferramenta tecnológica aplicada como auxílio no aprendizado. Para ser visto como um recurso de tecnologia assistiva na

educação esse computador seria o meio do estudante com deficiência romper barreiras, onde sem a utilização desse recurso a participação nas aulas seria restrita ou inexistente.

Bersch (2017), afirma que “é tecnologia assistiva quando percebemos que retirando o apoio dado pelo recurso, o aluno fica em dificuldades de realizar a tarefa e está excluído da participação” (BERSCH, p. 12, 2017). De igual modo, é o entendimento de TA na vida diária das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Segundo Bersch (2017), existe uma pequena diferença entre TA e tecnologia educacional, como método para conseguir diferenciá-las, a autora indica a realização de três perguntas e tendo respostas afirmativas, subentende que a ferramenta utilizada é uma Tecnologia Assistiva, mesmo quando ela também é usada como recurso de tecnologia educacional. As perguntas são:

- O recurso está sendo utilizado por um aluno que enfrenta alguma barreira em função de sua deficiência (sensorial, motora ou intelectual) e este recurso/estratégia o auxilia na superação desta barreira?
- O recurso está apoiando o aluno na realização de uma tarefa e proporcionando a ele a participação autônoma no desafio educacional, visando sempre chegar ao objetivo educacional proposto?
- Sem este recurso o aluno estaria em desvantagem ou excluído de participação? (BERSCH, p.12, 2017)

A identificação da TA nesse contexto parece simples, mas umas das principais dificuldades é a falta de recursos nas escolas. Para tentar amenizar essas lacunas, o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limites, ampliou os investimentos para aquisição de equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, entre outros ligados à acessibilidade das pessoas com deficiência, em vários eixos.

O Plano Viver sem Limites foi uma das principais políticas públicas desenvolvidas voltada para a Tecnologia Assistiva no quesito educacional, onde direcionou investimentos e recursos para as Instituições de Ensino.

A cartilha Viver sem Limites (BRASIL, 2010) apresenta no eixo acesso à educação os seguintes programas: implementação de salas de recursos multifuncionais, promoção de acessibilidade nas escolas, formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, aquisição de ônibus escolares acessíveis e ampliação do Benefício de Prestação Continuada – BPC na escola, prioridade na matrícula para as pessoas com deficiência, nos cursos de qualificação profissional do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, e por fim o Programa de Acessibilidade na Educação Superior – Incluir, que incentiva a criação e reestruturação de Núcleos de Acessibilidade das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES, responsáveis por atuações institucionais na eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, arquitetônicas e comunicacionais.

Alinhado ao Plano Viver sem Limites, o Centro Tecnológico de Acessibilidade do Instituto Federal do Rio Grande do Sul tem se destacado como referência em produção de recursos de TA para a área da educação, como, por exemplo, com a criação de caderno com pauta ampliada para pessoas de baixa visão, facilitador de escrita em EVA, mouse adaptado para acionador, mouse com Arduino para acionadores, suporte para usar o celular como lupa, máscara para teclado (colmeia), mini central de automação entre outros desenvolvidos pelo centro.

De acordo com Santos (2014), tem-se que:

a efetivação do direito à acessibilidade decorre do direito à autonomia e independência. Neste sentido, destacam-se as diversas soluções tecnológicas, que cada vez mais, demonstram-se aliadas indispensáveis à inclusão educacional das pessoas com deficiência. Mesmo com o risco de obsolescência, torna-se

oportuno relacionar os principais recursos de tecnologia assistiva, utilizados para promoção de acessibilidade, no processo de escolarização. (SANTOS, 2014, p.14).

Como forma de garantir o crescimento e a inovação tecnológica na área da TA, o CAT alinhou os principais objetivos a serem seguidos para a expansão da TA no Brasil, como, por exemplo, a elaboração de políticas públicas; estimular a criação de centros de referência na esfera federal, estadual e municipal; propor a criação de cursos na área de tecnologia assistiva, bem como propor a elaboração de estudos e pesquisas relacionados a essa temática (Brasil, 2007).

Com base nesses objetivos, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) criou o curso de graduação em Engenharia de Tecnologia Assistiva e Acessibilidade com o intuito de formar profissionais capazes de utilizar a tecnologia para a melhoria da condição de vidas das pessoas, que possuem algum tipo de incapacidade, e também, promover a pesquisa e o desenvolvimento de soluções tecnológicas, de forma a beneficiar àqueles que possuem algum tipo de deficiência e/ou mobilidade reduzida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, pretendeu-se apresentar uma contextualização sobre as políticas públicas voltadas para a tecnologia assistiva no contexto educacional, e para entender melhor essa temática foi necessário conceituar políticas públicas, mostrar os principais marcos legais dos direitos das pessoas com deficiência, conceituar tecnologia assistiva e diferenciá-la da tecnologia educacional.

Constatou-se, através desta pesquisa, que os recursos de TA são fundamentais no processo educativo dos estudantes com deficiência, possibilitando igualdade de condições, autonomia e participação nas

aulas. Assim, garantindo a inclusão de forma mais efetiva. Tendo as políticas públicas como um dos meios para garantir acesso a esses recursos, a sociedade como beneficiária deve fiscalizar e avaliar essas políticas como forma de garantir a sua efetividade.

## REFERÊNCIAS

AMPID. **4ª Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2016. Disponível em: <https://www.ampid.org.br/v1/4a-conferencia-nacional-dos-direitos-das-pessoas-comdeficiencia>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Assistiva, Tecnologia e Educação, 2017.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (org.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília, 2010.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos-SDH. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa Com Deficiência-SNPD (ed.). **Viver sem limite: plano nacional dos direitos da pessoa com deficiência**. 4. ed. Brasília: SDH, 2013.

BRASI – Comitê de Ajudas Técnicas-CAT. **Ata da Reunião VII de dezembro de 2007**. Brasília: Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República, 2007. Disponível em [http://www.galvaofilho.net/CAT\\_Reuniao\\_VII.pdf](http://www.galvaofilho.net/CAT_Reuniao_VII.pdf). Acesso em 23 jul. 2021.

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. Porto Alegre: Redes Editora, 2009. p. 207-235.

GALVÃO FILHO, T. A.; ALVES FILHO, T. A construção do conceito de Tecnologia Assistiva: alguns novos interrogantes e desafios. Revista **Entreideias**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 25-42, jun., 2013.

GARCIA, D.; CARLOS, Jesus (Orgs.). Instituto de Tecnologia Social – ITS BRASIL. **Livro branco da tecnologia assistiva no Brasil**. São Paulo: ITS BRASIL, 2017.

IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde 2019**: ciclos de vida. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101846.pdf> Acesso em: 22 fev. 2022.

IPEA. **III Conferência Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**. Rio Janeiro: IPEA, 2012.

SANTOS, M. C. D. dos. Deficiência e Tecnologia Assistiva: conceitos e implicações para as políticas públicas. In: I SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE TECNOLOGIA ASSISTIVA DO CNRTA, 1., 2014, Campinas. **Reflexões sobre Tecnologia Assistiva**, Campinas-SP, v. 1, p. 13-17, 2014.

SECCHI, L. Ciclo de políticas públicas. In: SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013. p. 33-60.

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

# 7

Kátia Augusta Curado Cordeiro da Silva

## **POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Estado e hegemonia**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.7](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.7)

## INTRODUÇÃO

Muito já se escreveu sobre Gramsci e a concepção de Estado aportado em seus estudos e não pretendemos apresentar aqui uma formulação original sobre o tema, mas sim contextualizar a questão a fim de apresentar elementos para a compreensão da hegemonia na construção de políticas públicas educacionais que tangenciam a formação de professores.

O estudioso e militante italiano Antônio Gramsci, considerado um dos maiores críticos da política do século XX, retoma conceitos e elementos filosóficos anteriormente desenvolvidos em Hegel, Marx, e Lênin sobre diversas categorias e realiza um avanço histórico na leitura de elementos da teoria política. Não entendemos que se trata de um revisionismo, pois Gramsci não altera as linhas metodológicas e basilares marxiana, mas trabalha com um movimento de superação dialética-histórica, derivada das múltiplas determinações que constituíam a sociedade naquele momento histórico vivenciado pelo autor, intimamente condicionadas pela num cenário de guerra, avanço do capital cosmopolita e surgimento do Estado fascista. Gramsci apresenta como uma das questões centrais na teoria política, o conceito de “estado integral”.

O trabalho realizado por Gramsci em turbulência de momentos históricos, o primeiro conflito mundial, a revolução e a eclosão da primeira etapa da guerra, fria e quente, contra a Rússia soviética, o processo de radicalização ideológica e política do movimento operário no Ocidente, o despertar dos povos coloniais, as persistentes ambições imperialistas das grandes potências liberais e o advento do fascismo, trouxeram novas categorias de análise para a compreensão da realidade para a sociedades contemporâneas de uma forma condizente com sua realidade concreta a partir da noção da historicidade, totalidade e

contradição que determinou os fenômenos existentes. Com exercício de reflexão, crítica e ação, o autor se questiona sobre os elementos que possibilitariam a criação de uma nova ordem social, tendo o contexto da possibilidade da revolução e emergindo o contrário: o fascismo.

## AS MÚLTIPLAS DETERMINAÇÕES DO PROCESSO HISTÓRICO

O primeiro contato de Gramsci com discussões políticas presentes naquele momento histórico acontece por intermédio de seu irmão, Gennaro Gramsci, que enviava com certa frequência os artigos publicados no jornal *Avanti!*, considerado órgão central do Partido Socialista Italiano (PSI). Em 1910, residindo em Cagliari e frequentando o último ano do Liceu Dettori, Gramsci redige um ensaio escolar nomeado “Oprimidos e Opressores”, posteriormente publicado no jornal *Unione Sarda*. A presença de um sentimento regionalista e idealista está presente no texto em função das contradições e problemas presenciados por Gramsci na região sul da Itália, é próprio dessa fase inicial de formação. (COUTINHO, 1989, p. 1-2).

As influências de Croce e Gentile foram importantes nesse período inicial de formação do jovem Gramsci, dado que a partir das críticas feitas por esses neohegelianos ao cientificismo empírico e positivista, Gramsci aprimorou sua compreensão sobre o caráter transformador da ação humana na realidade. Assim, o autor começa a sua vida política e intelectual próximo das discussões liberais, embora com vivo interesse por Marx, cuja interpretação é mediada pela leitura dos autores citados e que posteriormente, Gramsci analisa e desconstrói o pensamento de Croce e Gentile. A vida em Turim, centro político e econômico, a aproximação com o Partido Socialista Italiano, a aproximação com o

proletariado, a revolução russa e outros elementos foram dando novas perspectivas de compreensão e práxis do marxismo.

Entre 1914-1918, a atividade política de Gramsci o deixava atento às disputas internas do partido, mas nesse momento estava mais voltada para a vida cultural da seção socialista em Turim, onde ministrava conferências e escrevia para jornais, se preocupando com a formação cultural dos jovens e o operariado. Em 1919, Gramsci juntamente com Tasca, Togliatti e Terracini fundam o jornal L'Ordine Nuovo, a fim de atuar como centro de criação e difusão da cultura socialista para criar as condições da transformação revolucionária.

Nos anos de 1921-1922, os temas dominantes para os escritos dos jornais, redigidos na situação da guerra civil, perpassam as escolhas fundamentais do movimento operário, e a experiência dos conselhos de fábrica em Turim, bem como a apropriação por parte de Gramsci dos estudos leninistas. No Partido Socialista Internacional – PSI - verifica-se o processo de distinção do reformismo e do maximalismo, momento o qual Gramsci participava como membro e propõe novos elementos para a função e ação do Partido.

Adentremos no debate entre reformistas e maximalistas (1919), os reformistas deterministas apostavam numa interpretação da leitura de Marx em que uma catástrofe no interior do próprio sistema capitalista, um verdadeiro colapso estrutural, provocaria por consequência e inevitavelmente à irrupção da classe operária, orientando suas ações (ou melhor, omissões) na espera do “Grande Dia” chegar. Compreendiam a revolução proletária como resultado de uma inexorável lei do desenvolvimento econômico, de modo que o progresso das forças produtivas, fomentando a polarização de classes e conduzindo a crise de tipo catastrófico. O qual Gramsci era árduo combatente pois, tal visão desconsidera as conquistas intermediárias e a centralidade da práxis na formação do ser social de modo a evitar qualquer compromisso com a ordem vigente.

Os maximalistas, corrente relacionada aos bolcheviques russos, interpretavam a premissa de uma revolução permanente, como afirma Gramsci num artigo de 28 de julho de 1917, "*I massimalisti russi*" ("os maximalistas russos"), a revolução não podia ser interrompida e que deveria superar o mundo burguês. Os maximalistas eram a força que se opunha a interrupção revolucionária e, por conta disso, "o último elo lógico do devir revolucionário". No raciocínio de Gramsci, a totalidade do processo revolucionário estava encadeada e era impulsionada num movimento no qual os mais fortes e mais determinados conseguiriam arrastar os mais fracos e mais confusos, numa construção permanente da Revolução.

Em 1924, torna-se deputado e uma grande referência intelectual e militante para o PSI, assume o conceito de partido como parte da classe operária e não como órgão investido, a priori de uma função de síntese e de direção (Escritos Políticos, 1976). Em 08 de novembro de 1926, Gramsci é preso pelo regime fascista de Benito Mussolini, como forma de "calar" o intelectual sardo. Com a prisão de Gramsci deu-se início à uma nova fase de sua produção intelectual, dedicada a realizar um trabalho "füe ewig" - para a eternidade e desinteressado.

As condições enfrentadas durante o encarceramento apenas proporcionaram uma maior liberdade analítica e um certo afastamento das questões imediatas e circunstanciais em prol de um trabalho mais sistemático e de caráter universal. Os primeiros registros de escritos são de fevereiro de 1929, momento em que recebeu autorização para escrever e estudar na prisão. Toda a bagagem de experiência recebida durante a militância e a produção intelectual anteriores ao cárcere atuam como suporte de reflexão para os escritos carcerários, de modo que muitos elementos foram novamente retomados e melhor articulados, assim foi com a preocupação em torno do papel do Estado que possibilitou a formulação do conceito de Estado Integral.

## A TEORIA DO ESTADO INTEGRAL: SOCIEDADE CIVIL E POLÍTICA

O conceito de Estado integral, já foi amplamente discutido por vários autores (BUCCI- GLUCKMANN, 1980; SOARES, 1992; DIAS, 1996; COUTINHO, 2003; LIGUORI, 2007; BIANCHI, 2008, ACANDA, 2006), que são referência para o estudo aqui apresentado.

A questão do Estado emerge com força nos estudos do Gramsci no período do cárcere. O contexto vivido pelo autor mostra que apesar da vitória da Revolução de Outubro e da ebulição dos partidos comunistas em todo o continente europeu, o movimento operário não foi vitorioso em nenhum país da Europa. Pelo contrário, que ocorreu foi uma recomposição do poder burguês, demonstrada em todo vigor via fascismo e nazismo (ACANDA, 2006). Assim, como militante do partido comunista e preso político do regime autocrático italiano, a grande questão que tocava Gramsci era: por que podendo realizar a revolução há ascensão da burguesia conservadora? Ou seja, por que perdemos? (ACANDA, 2006). Este foi o fio condutor das reflexões no cárcere a fim de contribuir para um redimensionamento da luta revolucionária. Na busca da resposta para sua indagação, Gramsci mantém a perspectiva revolucionária na estrutura, mas de forma dialética, apresenta que o poder não está circunscrito apenas no campo econômico, ou a organização operária, ou mesmo a tomada do Estado, mas tem relação com a formação de um bloco histórico

Na análise destas afirmações, creio, leva a reforçar a concepção de bloco histórico, enquanto as forças materiais são o conteúdo e as ideologias a forma, sendo esta distinção de conteúdo e de forma puramente dialética, posto que as forças materiais não seriam concebíveis historicamente sem forma e as ideologias seriam caprichos individuais sem a força material. (Gramsci, 1971, p. 57).

O autor apresenta a compreensão e luta por meio de um sistema conceitual completo que se apresenta de forma unitária e complexa do poder nas sociedades capitalistas contemporâneas (ACANDA, 2010). Nesse sentido, emerge a categoria do Estado e política, ainda pouco explorado, naquele momento histórico, pelo marxismo.

Gramsci para formular as suas ideias sobre o Estado utiliza como referência a mediação fundamental de Hegel e sobretudo de Marx, percebe-se a aproximação do autor com os teóricos: Hobbes, Locke e Rousseau, muito embora tenha com esses pensadores, e em particular com Rousseau, fonte de estudo e não referência. (MEDICI, 2007) A perspectiva do marxismo sobre o tema do Estado, como é sabido, foi formulada por Friedrich Engels, retomando a temática saint-simoniana do desaparecimento do Estado como anulação da dimensão do político e do governo da sociedade como simples administração das coisas. Marx tinha ligado a existência do Estado ao domínio de classe, sem posteriormente colocar em dúvida essa análise: o comunismo como superação da alienação capitalista previa o desaparecimento de tal domínio conjuntamente com as classes, isso deveria ser acompanhado pela abolição da propriedade privada e da divisão do trabalho, com o fim de obter a superação de todos os fenômenos alienantes conectados à produção de mercadorias. Gramsci apresenta como uma das questões inovadoras na teoria política, o conceito de “estado integral”, a partir da assimilação de elementos filosófico-políticos de Lênin, estes, relacionados a hegemonia superando o entendimento desta enquanto mera aliança de classes (conforme pensara Lênin), por sua vez, estruturados segundo uma interpretação autêntica do método materialista histórico.

Assim, em Gramsci o Estado é visto com uma função ampliada, a da educação por meio do consenso e a força

§2. O Estado e a concepção do direito. A revolução provocada pela classe burguesa na concepção do direito, e, portanto, na função do Estado consiste especialmente na vontade de conformismo (logo, eticidade do direito e do Estado). As classes

dominantes precedentes eram essencialmente conservadoras, no sentido de que não tendiam a assimilar organicamente as outras classes, ou seja, a ampliar 'técnica' e ideologicamente sua esfera de classe: a concepção de casta fechada. A classe burguesa põe-se a si mesma como um organismo em contínuo movimento, capaz de absorver toda a sociedade, assimilando-a a seu nível cultural e econômico; toda a função do Estado é transformada: o Estado torna-se 'educador', etc. De que modo se verifica uma paralisação e se volta à concepção do Estado como pura força, etc. A classe burguesa está 'saturada': não só não se difunde, mas se desagrega; não só não assimila novos elementos, mas desassimila uma parte de si mesma (ou, pelo menos, as desassimilações são muitíssimas mais numerosas do que as assimilações). Uma classe que se ponha a si mesmo como passível de assimilar toda a sociedade e, ao mesmo tempo, seja realmente capaz de exprimir este processo leva à perfeição esta concepção do Estado e do direito, a ponto de conceber o fim do Estado e do direito, tornados inúteis por terem esgotado sua missão e sido absorvidos pela sociedade civil. (GRAMSCI, 2007, p. 271)

Essa reflexão original de Gramsci conclui-se naquela que ficou conhecida como a "concepção integral" do Estado. Tal elaboração aprofunda-se nos Cadernos em que o autor compreende e explicita que o Estado não poderia ser entendido apenas como um aparelho governamental (executivo, legislativo, judiciário, exército), à medida que nas sociedades ocidentais há um conjunto de organizações que concorrem para dar forma à atuação do Estado e que cumprem papel importante na construção e manutenção da hegemonia da classe dominante. Para Gramsci, o Estado é a própria sociedade organizada de forma soberana, ou seja, constituída de instituições complexas, públicas e privadas, cujo papel histórico varia entre as diferentes lutas, tempos e relações de grupos específicos e poderes que se articulam pela busca da garantia da hegemonia de seus interesses.

Assim, o Estado não tem apenas uma natureza instrumental-burocrática, mas o papel de garantir e proteger a legitimação e acumulação do capital na busca de uma ordem e harmonia, conciliando

por meio do consenso e/ou força o conflito presente na sociedade devido a luta de classe. O Estado mantinha o caráter classista, sendo o comitê de negócios da burguesia, mas também foi pressionado a atender algumas demandas das classes subalternas. Gramsci constata também que o monopólio da violência e a coerção não eram mais suficientes para a manutenção da ordem social: fazia-se necessário organizar novas formas de estabelecer o consenso, tarefa que passou a ser empreendida pelo Estado, através da formulação e disseminação de um conjunto de valores e normas políticas, sociais e culturais.

Gramsci aborda a formação do Estado a partir da articulação em dois níveis/planos distintos que mantêm entre si uma inter-relação recíproca, quer sejam, sociedade civil e sociedade política. As reflexões sobre a sociedade civil e sociedade política, já estavam presentes em Hegel e Marx, mas com a formulação gramsciana o conceito de sociedade civil ganha uma nova forma, mais concreta e propriamente vinculada com as novas determinações próprias daquele momento histórico, este, por sua vez, caracterizado pelo desenvolvimento das forças produtivas e a pela maior socialização da política. O conceito de Estado, em sentido integral remete a dois planos na superestrutura com a junção destes:

Sociedade política (Estado em sentido estrito, Estado-coerção): formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias. Por meio da sociedade política, as classes exercem sempre uma ditadura, uma dominação mediante coerção;

Sociedade civil (Estado ético): organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação etc. No âmbito e por meio da sociedade civil, as classes buscam exercer sua hegemonia (buscam ganhar aliados para suas posições mediante a direção política e o consenso).

Conforme afirma Gramsci no Caderno 12:

[...] Por enquanto, podem-se fixar dois grandes ‘planos’ superestruturais: o que pode ser chamado de ‘sociedade civil’ (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’) e o da ‘sociedade política ou Estado’, planos que correspondem, respectivamente, à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas. Os intelectuais são os ‘prepostos’ do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) obtido pelo grupo dominante por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparelho de coerção estatal que assegura ‘legalmente’ a disciplina dos grupos que não consentem’, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais desaparece o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 2001, p. 20-21)

Para Gramsci, a sociedade política e a sociedade civil formam um “par conceitual” que marca uma “unidade na diversidade”, e embora o autor insista na diversidade estrutural e funcional das duas esferas, não nega o seu momento unitário

a certas características do conceito de Estado, o qual geralmente é entendido como sociedade política (ou ditadura ou aparato de coerção) [...] e não como equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional), exercida por meio de organizações que costumamos considerar privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc. (Gramsci, 1973, p. 272)

Depreende-se que a existência do Estado, apresenta-se na unidade do conformismo social e das diferentes formas de coesão, elementos da composição da hegemonia, ou seja, a classe dominante,

não mantêm o poder apenas pela coerção, por isso a tomada do poder não significa em si a revolução. Deve-se ficar atento as operações no campo da superestrutura, englobando as questões culturais, jurídico-política do Estado burguês sendo complementada por um conjunto de organismos sociais (igrejas, sindicatos, partidos políticos, escolas, meios de comunicação etc.) que tem o papel de adequar, mediante a obtenção do consenso, as classes subalternas ao projeto político capitalista e que respondem também pela necessidade do capital de sistematizar, organizar e legitimar aquilo que a coerção direta e a violência aberta não são capazes de garantir duradouramente. Neste quadro, o Estado deve ser concebido como educador, como Estado ético:

todo Estado é ético na medida em que uma de suas funções mais importantes é elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. A escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes neste sentido: mas, na realidade, para este fim tende uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades chamadas privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes (GRAMSCI, 2002 p. 382).

A questão do conformismo social, é a tarefa educativa e formativa do Estado, cujo objetivo sempre se caracteriza pela criação de novos e mais elevados tipos de civilização e de cidadão e, portanto, de convivência e de relações individuais. Sua finalidade

é sempre o de criar novos e mais elevados tipos de civilização, de adequar a 'civilização' e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do contínuo desenvolvimento do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade (GRAMSCI, 2002, p.23).

Nesse sentido, do Estado Educador, Gramsci reelabora o conceito hegemonia, como instrumento de elaboração, difusão e interiorização

da noção de vontade livre na consciência popular, ou seja, a aceitação inquestionável da ordem social capitalista. É uma dimensão inerente à dominação econômico-política que é substancial para a aceitação da ordem do capital, uma vez que sedimentam formas de visão de mundo, tais como: i) a aparência de uma relação contratual igualitária entre trabalhadores e capitalistas; ii) a ocultação da exploração que está na base da relação capitalista; iii) a sobrevivência legal e aceita da propriedade privada, iv) a premissa que o Estado é uma ideia universal. A hegemonia, portanto, é resultado de uma criação da vontade coletiva, num movimento “catártico” de superação de seus interesses puramente ‘econômico-corporativista’, com vista à criação do ideal de consciência ‘ético-política’. Gramsci pensa a hegemonia como processo específico de construção da vontade ou do querer coletivo, seja na dimensão política ou nas diversas dimensões da vida cultural.

Portanto, para Gramsci a atuação e a prática revolucionária passa necessariamente pela crise orgânica (institucional), pela ruptura como a sociedade capitalista, pela tomada do poder, pela destruição do Estado burguês e fundação do ‘Estado-Classe’ e pela implantação da nova ordem socialista-comunista. Sua contribuição sugere alteração no pensamento presente em sua época acerca do processo de tomada do poder, propondo assim que, não basta a tomada de poder do Estado, mas é necessário a construção da hegemonia do povo na sociedade civil.

Sendo assim, quando Gramsci aponta a dissolução do Estado, não está postulando uma sociedade sem Estado, mas sim a superação do Estado capitalista, portador de violência e abuso, de guerras e divisões; refere-se, na realidade, a uma nova sociedade que cria um novo tipo de Estado, o Estado-Classe, onde se extingue os mecanismos do Estado-coerção, da sociedade política, e mantém-se preservado os organismos da sociedade civil, os quais se convertem nos portadores materiais do autogoverno dos produtores associados (COUTINHO, 1999).

O que se percebe da análise gramsciana é que não há uma cisão entre estrutura e superestrutura, mas sim a concepção de um bloco histórico que necessita ser analisado e compreendido no tempo da história. Compreender o papel do estado já que não haveria primeiro uma estrutura e depois uma superestrutura, mas um vínculo orgânico e dialético entre elas, correspondente a uma organização social concreta.

A partir do exposto, a proposta da análise neste estudo verticaliza-se nas estratégias contemporâneas de reorganização para a formação de professores a partir da hegemonia burguesa.

## ESTADO E A CONSTRUÇÃO DE HEGEMONIA NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O período que compreende o final dos anos 1980 e início dos 1990 representou, no cenário brasileiro, uma conjuntura de mudanças políticas e econômicas. Essas mudanças foram difundidas, sobretudo, pelo discurso ideológico de que era imprescindível reformular o papel do Estado, fim de incluir o Brasil no mundo “globalizado”. Nesse momento, o professor passa a desempenhar cada vez mais um papel político significativo no cenário nacional e internacional segundo as reformas educativas, uma vez que a capilaridade da sua atuação contribui de modo decisivo para a propagação de práticas culturais, proporcionando, assim, a socialização do conhecimento, especialmente o conhecimento relacionado na construção de uma hegemonia.

Os organismos internacionais Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), tem exercido a função de controle da

educação conforme interesses econômicos capitalistas. Isso pode ser rastreado em documentos publicados desde 1990 em que o professor assume o papel de disseminador da pedagogia para as novas faces da hegemonia, quer seja pelo expressivo número de profissionais, quer seja pela influência que exerce tanto na formação técnica como na ética e na política das novas e futuras gerações de estudantes. Dessa maneira, a formação e a prática desses profissionais adquiriram uma progressiva relevância estratégica para a construção e a consolidação de qualquer projeto político-social na atualidade brasileira.

Essa perspectiva busca assegurar que a escola esteja a serviço de convencer e tornar cada vez mais hegemônicos os princípios, valores e hábitos que orientam a concepção de mundo sob a égide do capital, construindo o perfil de um homem e trabalhador adaptativo a sociedade capitalista. Como bem afirma Neves (2005, p. 16):

[...] como estratégia de legitimação social da hegemonia burguesa, o Estado brasileiro, enquanto Estado educador, redefine suas práticas, instaurando, por meio de uma pedagogia da hegemonia, uma nova relação entre aparelhagem estatal e sociedade civil, com vistas a estabilizar, no espaço brasileiro, o projeto neoliberal de sociabilidade.

No atual momento, vive-se o período de redefinição dos fundamentos e das práticas do Estado brasileiro relativos a políticas educacionais, pode-se citar a Base Nacional Comum Curricular e a Base Nacional Comum Curricular para a Formação de Professores, que apontam na perspectiva da consolidação e do aprofundamento do projeto burguês com práticas pedagógicas constitutivas da corrente da pedagogia da hegemonia; reafirmando o entendimento de que a burguesia enxerga a escola como um aparelho para a produção de “consensos” e acomodação dos indivíduos na divisão social do trabalho, levando-os a cumprirem pacificamente determinados papéis sociais.

Destaca-se que existe toda uma pressão ideológica hegemônica no pensamento educacional que perpassa as políticas de formação inicial e continuada de professores, com concepções teóricas instrumentais que remam contra a possibilidade de superação dos antagonismos e da própria sociedade de classes, na medida em que pregam a possibilidade de resolução dos problemas sociais na perspectiva da conciliação, mas contraditoriamente os naturalizam e tomam sua resolução em questões pontuais, meritocráticas e pragmáticas.

A naturalização dos problemas estruturais e conseqüentemente das relações sociais respalda-se em elementos do pragmatismo, no empreendedorismo, na criatividade e no individualismo. Reforça-se as pedagogias do “aprender a aprender” em que o central na educação escolar é o desenvolvimento de habilidades pessoais e cognitivas para uma formação adaptativa, pragmática e flexível, logo, distante da reflexão da realidade da sociedade de classes.

As teorias pedagógicas hegemônicas vislumbram um aluno que seja capaz de construir e ressignificar na perspectiva individual do saber ser, aprender e conviver, retirando, portanto, o foco do par dialético ensino-aprendizagem. O professor, passa a ser tomado como um mediador, um orientador ou facilitador, retira-se a função do ensino, que caracteriza o ser docente. Na atualidade estas teorias estão em sintonia com o universo ideológico neoliberal na medida em que se transvestem, quando convém, de roupagens adaptativas frente às necessidades ideológicas do capitalismo e

de um discurso que alerta para a existência de uma aceleração vertiginosa das mudanças na tecnologia, nas relações de trabalho, nos valores culturais, nas atividades cotidianas, nas relações econômicas e políticas internacionais. Mudança é a palavra da moda. O aluno deve ser preparado para viver numa sociedade em permanente e cada vez mais rápida mudança. O professor deve aprender a conviver com mudanças constantes em seu trabalho e a participar ativamente essas mudanças. Os

pesquisadores devem estar dispostos a abandonar seus paradigmas e abraçar os paradigmas da moda. O trabalhador deve estar sempre disposto a mudar de um trabalho para outro, tendo o desemprego constantemente intercalando essa passagem. O consumidor deve estar sempre apto a comprar um modelo mais novo de um determinado produto, a experimentar outra marca, a sentir necessidade de um novo tipo de produto. O “aprender a aprender” significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo. (DUARTE, 2006 p. 156 -157).

A educação escolar neoliberal visa formar homens empreendedores, do ponto de vista técnico, e homens colaboradores, do ponto de vista ético-político, ou seja, homens que não mais confrontam valores, conceitos e práticas de exploração e de dominação, limitando sua intervenção técnica e sociopolítica ao aprimoramento das relações sociais vigentes, numa situação de dirigentes (NEVES; PRONKO; SANTOS, 2007). Assim sendo, a pedagogia da hegemonia consiste em uma educação em conformidade com uma nova sociabilidade, na qual os sentidos de democracia, cidadania, ética, por exemplo, são redefinidos de acordo com os interesses privados do capital nacional e internacional. Para tanto, o respectivo processo pedagógico objetiva conduzir a um movimento de (re)educação dos indivíduos, propondo-se a estabelecer uma ponte entre os projetos sociais do mundo do capital e do mundo do trabalho. Logo, pode-se entrever que a pedagogia para a hegemonia é produzida e reproduzida pelo próprio Estado e por seus aparelhos públicos. Nas palavras de Gramsci (2011, p. 49):

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

É singular este movimento na formação de professores, como podemos observar na proposta da Base Nacional Curricular-Formação de professores - 02/2019, que pressupõe profissionalizar os docentes mediante a concepção de competência, centrada na dimensão do saber-fazer, almejando a relação entre pragmática entre prática educativa e vida cotidiana, de tal modo que, “buscando retirar do mestre a identidade construída ao longo da história de seu ofício, esvaziando-a de seu sentido original [...], procura construir uma outra mentalidade, competitiva e individualista por excelência” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 99). A referência é a “Pedagogia das Competências” que tem como objetivo propor um ensino em que o sujeito aprendente precisa se adaptar, de maneira constante, às demandas do mercado de trabalho, seguindo assim seus princípios de flexibilização, criatividade e competição. O mercado é o parâmetro pelo qual a educação, e consequentemente, a formação de professores passou a ser orientada (LAMARE, 2011, p. 96).

Aliada a Pedagogia das competências a política para a formação de professores é revestida também da Pedagogia neotecnicista, que retoma algumas bases do tecnicismo, mas agora apresentado agora sob a forma de um processo de ensino e aprendizagem centrado na padronização curricular e nos resultados, no qual se propõe a técnica-instrumental dos anos setenta, revestida das metodologias ativas para assim garantir a “eficiência e a produtividade” na formação de sujeitos criativos, flexíveis e adaptativos na educação. O neotecnicismo pedagógico se faz presente nas atuais políticas educacionais da formação de professores tomando como centralidade o reducionismo tecnicista – em que a formação de professores deixa da dimensão acadêmica para a dimensão experimental/instrumental/pragmática e coloca a ênfase nas competências e habilidades dos professores e alunos para atingirem as metas e os resultados pré-estabelecidos, como preconiza a Resolução CNE/CP 02/2019 BNC- Formação de Professores 02/2019 (CURADO SILVA, 2020).

A educação, nesse caso, a formação de professores, passa a ser vista como um instrumento para o desenvolvimento econômico, para o ajustamento dos indivíduos ao chamado mercado de trabalho, subtraindo da educação a perspectiva da emancipação humana, de participação, de interferências nas questões políticas, de expressão de pontos de vista sobre o modo de condução da coisa pública. Entretanto, não nos esqueçamos do movimento dialético e contraditório da educação, haja vista que representa um espaço de disputa, pois, ao mesmo tempo que atua como reprodutora dos valores do capital, também representa o lugar em que a classe trabalhadora pode instituir probabilidades de transformações dessa lógica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar o conceito de Estado integral em Gramsci, observamos que ele se constituiu e importante referencial teórico para analisar políticas educacionais, como no caso apresentado, as políticas para formação de professores na construção de hegemonia e do fazer pedagógico. Apreende-se que a concepção de política para a formação de professores da educação básica tem-se assentado na defesa da formação na pedagogia da competência, na perspectiva do neotecnicismo. A análise das políticas educacionais, no que se refere à formação de professores, nos remete à busca da compreensão das prioridades e compromissos que se delineiam e retrata, assim, interesses e funções alocadas a essas políticas no quadro dos constantes padrões de intervenção estatal, tanto da sociedade civil quanto da sociedade política.

Sabemos que a escola por si só não irá apontar a revolução socialista como alternativa para a classe trabalhadora libertar-se da opressão, assim como em outros núcleos sociais, existe uma forte carga da hegemonia burguesa que defende seus interesses, utilizando inclusive da construção de uma escola dual, de forma que possa

resguardar uma formação ampla dos conhecimentos produzidos pela humanidade a si mesma, apartando esse universo cultural dos alunos da escola pública com o argumento de que eles não necessitam dominá-los, uma vez que em sua realidade social não farão uso deles.

Entendemos a necessária e urgente luta no âmbito do estado integral para a constituição de uma hegemonia da classe trabalhadora em relação a educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada, nesse sentido se faz necessário que professores tenham uma formação sólida que só será possível dentro das universidades públicas que trabalhem com projetos pedagógicos pautados na epistemologia da práxis, numa perspectiva de superação do modelo social existente e não de meras adaptações ou pequenas reformas.

Não percamos a esperança do contraditório e da luta, cada momento histórico existe a possibilidade da construção de um novo bloco histórico.

## REFERÊNCIAS

ACANDA, J. L. **Sociedade civil e hegemonia**. Tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

BUCI-GLUCKSMANN, C. **Gramsci e o estado**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DUARTE, N. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set.- dez. 2001.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados. 2006.

COUTINHO, C. N. **Gramsci, estudo sobre seu pensamento político**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011a.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011b.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. v. 6. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, A. **Cartas do cárcere** (1926-1930) v. 1-2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GRAMSCI, A. **O leitor de Gramsci**: escritos escolhidos 1916-1935. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos** Vol. I. 1914-1919. Lisboa-PT: Seara Nova. 1976.

COUTINHO, C. N.; TEIXEIRA, A. de P. **Ler Gramsci**: entender a realidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

LAMARE, F. F. **Avanços e contradições nas políticas de formação de professores no Brasil contemporâneo**: o caso do ProInfantil. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2011.

MEDICI, R. Gramsci e o Estado: para uma releitura do problema. **Rev. Sociol. Polit.** Curitiba, n. 29, p.31-43, nov.,2007.

NEVES, L. M. W. **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias da burguesia brasileira para educar o consenso na atualidade. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. P.; SANTOS, M. A. C. **Debates e síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.



Luciana Pereira Camacam

Jenilza Rodrigues dos Santos

**INTERFACES DA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DO CAMPO  
COM A BASE NACIONAL  
COMUM CURRICULAR**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.8](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.8)

## INTRODUÇÃO

Na atualidade, as reformas educacionais apresentam preocupações e discussões em torno de definições de conhecimento, habilidades, valores e, mais recentemente, o discurso da necessidade de “competências” que sejam consideradas e posicionadas como indispensáveis para a formação escolar. Os discursos sobre a padronização do ensino e homogeneização ganham destaque no campo das disputas nos currículos. Esses discursos são articulados politicamente em torno de debates nas políticas curriculares que privilegiam as diferenças nos processos de formação e vislumbram promover a democracia no currículo, esforços por uma qualidade na educação que seja fruto de dissensos, negociada, e que ultrapasse os limites de um currículo centralizado e padronizado.

As discussões sobre políticas de currículo e de constituição de bases universalizantes têm sido muito imperativas, embora não seja uma discussão nova, sua memória discursiva nos remete à tentativa de fixar conhecimentos comuns a serem ensinados e aprendidos, normatizados em uma base curricular, como apontam Lopes (2015a; 2015b), Macedo (2014; 2016; 2018), e Dias e Lopes (2009). Dessa maneira, a modalidade da Educação do Campo faz retomar com grande força as discussões em torno da homogenia, além de representar um espaço de amplo debate e busca por inclusão para o campo das políticas curriculares para a Educação do Campo. Tais discussões também debatem os possíveis entrelaçamentos dos currículos, estranhamentos, articulações discursivas, que procura por significação e pela fixação de conhecimentos que pretendem universalizar o ensino como, por exemplo, aqueles orientados pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A temática BNCC está prevista na Constituição Federal (CF) de 1988 para o Ensino Fundamental e foi ampliada para o Ensino Médio com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a partir da Lei

13.005/2014, em consonância com a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 — LDB, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nessa direção, é fundamental não perder de vista que a BNCC deve expressar proposição congruente aos artigos 205 e 206 da CF que envolvem a compreensão da educação como direitos de todos, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho, bem como os princípios basilares no processo de ensino. Ademais, outras variáveis precisam ser consideradas quando se deseja a garantia de qualidade social da educação.

Para tanto, o processo de construção da BNCC deve se efetivar por meio de proposição pedagógica que tenha por eixo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação Básica (EB), expressas em conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino, pelas instituições e pelas escolas na organização, no planejamento, na execução e na avaliação de seus projetos pedagógicos e curriculares. Assim, não cabe à BNCC fixar conteúdos mínimos curriculares nacionais ou engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante, uma vez que isso pode limitar o direito à educação e, ao mesmo tempo, a aprendizagem. É importante considerar, como eixo fundamental de uma proposta de direitos, objetivos de aprendizagem e de desenvolvimento, a garantia dos princípios constitucionais de liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e de divulgar o pensamento, a arte e o saber, bem como o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Ademais, essa ideia de currículo comum e de base curricular nacional, muitas vezes, vai de encontro às políticas de acesso e de permanência de sujeitos e de segmentos sociais que reivindicam e lutam para serem reconhecidos e valorizados como detentores de saberes/fazeres práticos, experienciais, tradicionais e fazedores de agenciamentos outros. Referimo-nos ao contingente de estudantes oriundos/as de comunidades populares, de culturas e de contextos historicamente

invisibilizados e excluídos de políticas educacionais, da classe trabalhadora, os quais reivindicam e afirmam identidades múltiplas e multiculturais.

Nesse pensamento, precisamos desenvolver uma postura crítica quanto à BNCC, ao apresentar uma base para a EB em todos os espaços, sejam eles cidade ou campo, julga-se que, em ambos, direitos e aprendizagem serão imediatamente consolidados no instante em que a Base foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2017 e 2018. No contexto das implicações da aprovação BNCC para a educação do campo, o documento não leva em consideração as especificidades e as prerrogativas das matizes culturais, das identidades e das singularidades do povo do campo. Desse modo, a BNCC padroniza o ensino, pois desconsidera a dinamicidade da educação no/do campo.

Dessa maneira, o objetivo deste trabalho é analisar o enfoque da Educação do Campo no documento norteador — BNCC — e suas implicações na formação docente com o intuito de discutir a problemática apresentada. Para alcançar o objetivo, faz-se uma crítica à suposta aprovação da BNCC e à forma como ela direciona o ensino/aprendizagem nos diferentes espaços, particularmente, o campo, apesar de toda a sua dinamicidade. No que diz respeito à metodologia, esse estudo se baseou na abordagem qualitativa e na análise de fonte documental, nesse caso, a BNCC e suas versões, bem como por buscas em livros, trabalhos acadêmicos encontrados em duas plataformas de dados, a saber: o Google Acadêmico e a Plataforma Scielo, no período de julho a setembro de 2021.

Para maior elucidação da temática estudada, torna-se indispensável refletir no tocante as perspectivas teóricas abordadas pelos autores sobre as políticas para a educação do campo no Brasil, a exemplo de Arroyo (2004; 2011), Ramos e Cunha (2018a; 2018b), Fernandes e Molina (2004); com relação as políticas curriculares, destacam-se: Lopes e Macedo (2015a; 2015b); sobre a análise do fortalecimento da centralização curricular diante da BNCC, tem-se Macedo (2014)

Freitas (2014); enquanto que, sobre a formação e os saberes docentes, evidenciamos Nóvoa (2002), Gatti *et al.* (2019) e Tardif (2002). A Análise documental considerou documentos como: a BNCC (três versões de 2015 a 2017); o PNE 2014/2024; as Diretrizes Operacionais para a EB nas Escolas do Campo; a (LDB) de 1996 e, por fim, a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002.

O texto está organizado da seguinte forma: na primeira seção, apresentaremos algumas informações sobre a construção e implementação da BNCC, para tanto, consideramos o documento norteador e o contexto do currículo; na segunda seção, procuramos discutir as especificidades da educação do campo; já na terceira parte, a formação de professores, em que destacamos a formação específica para os educadores do campo e a importância dos saberes docentes no processo de formação, além do professor reflexivo; por fim, algumas considerações sobre os achados do estudo.

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O QUE DIZ SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Base é uma proposta de atualização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), publicados em 1997, em que as discussões para sua construção estão associadas à LDB (9394/1996), retomadas, em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE). Em 2014, é publicada a Lei 13.005/2014, a qual institui o PNE, com vigência de 10 anos, no qual foram definidas quatro metas que tratavam especificamente da construção da base.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e moda-

lidades da Educação Básica, de modo que sejam assegurados os direitos de aprendizagem e de desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da LDB (9.394/1996) e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN BNCC soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017a, p. 7).

Segundo Santos e Nunes (2020, p. 51), o “Estado brasileiro tem se reestruturado para assumir uma nova função que atenda aos preceitos da política neoliberal, deixando de ser apenas o executor de política para ser também controlador e avaliador”. A BNCC esteve no palco de disputa da sociedade civil desde o início da década de 1980. Em 2017, foi aprovada e fundamentada nos seguintes marcos legais, descritos no Quadro 1, a seguir:

**Quadro 1 — Marcos Legais para a BNCC**

Documento Oficial	O que é mencionado
Constituição Federal 1988	“Art. 210: Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum [...]” (BRASIL, 1988).
LDBEN 9.394/1996	“Art. 26: 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” (BRASIL, 1996, grifo nosso).
Diretrizes Curriculares Nacionais	Art. 14: Define BASE NACIONAL COMUM como “[...] conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010a).
Plano Nacional de Educação	Metas 2, 3 e 7 (BRASIL, 2014).

Fonte: Santos e Nunes (2020, p. 51).

Santos e Nunes (2020) destacam que, no PNE, a BNCC está atrelada às metas que dizem respeito à universalização do ensino fundamental (metas 2 e 3); à avaliação e ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) (meta 7); já à formação de professores (meta 15) (BRASIL, 2014). Nesse sentido, ao estar direcionada para o IDEB, a BNCC estabelece uma lógica empresarial, cujo resultado do produto passa a ser o mais importante, assim, estabelece a possibilidade de “ranqueamento” das escolas, de responsabilização dos docentes, com prêmios e castigos, competitividade, bônus e *accountability*<sup>27</sup>.

Prevista em lei, a Base deve ser obrigatoriamente observada na implementação de currículos das redes públicas e privadas, urbanas e rurais. De acordo com o Ministério da Educação (MEC), a importância da BNCC é que a partir do momento em que se determina com clareza o que os alunos têm direito de aprender, ela ajudará a melhorar a qualidade do ensino em todo o Brasil. Como referência comum para todos os sistemas de ensino, a BNCC contribui para promover a equidade educacional (BRASIL, 2018). Outro ponto que surge da base é a forma carregada de flexibilizações no ensino, bem como o fortalecimento da atual Reforma do Ensino Médio em relação à organização pedagógica e curricular, na medida em que altera o paradigma disciplinar, por meio da competência, o qual desvaloriza conhecimentos sobre História, Filosofia, Geografia e Sociologia como disciplinas formativas.

Neste contexto, a estruturação do direito educacional e construção integrada de um currículo pressupõe alterações substantivas em relação a todo o sistema de ensino. A unidade escolar deixa de ser simples executora do direito educacional e de construção integrada de um currículo, para se tornar um ponto central de reflexão e de tomada de decisão consoante a ele, devendo, com isso, decidir acerca de componentes essenciais que incidem nos resultados de desenvolvimento pleno do aluno (MACEDO; DO NASCIMENTO; GUERRA, 2014).

27 <sup>5</sup>Conforme Farenzena (2010), refere-se ao controle institucional como elemento indispensável para o uso eficiente e eficaz dos recursos públicos.

A BNCC, sendo um documento, normativo e prescritivo traz implicações acerca dos conhecimentos embasados nas competências e habilidades, na organização do trabalho pedagógico, ainda se constitui basilar a autonomia dos docentes mesmo que continuam a gozar da autonomia na elaboração de suas propostas pedagógicas e as escolas, em obediência ao que determina explicitamente o artigo 14 da LDB, devem elaborar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) com a participação dos profissionais da educação.

Para tanto, Oliveira (2018, p. 57), chama a atenção para a importância de:

Reconhecer a necessidade de oferecer possibilidades diversas/plurais de proposta e experiência curricular a alunos diferentes/desiguais é necessário para promover a equalização social e a redução das desigualdades”. Portanto, oferecer os mesmos conteúdos e materiais a alunos com diferentes experiências, conhecimentos, desejos e possibilidades de aprendizagem perpetua as desigualdades entre eles, além de desprestigiar seus direitos, transformando-os em obrigações limitadas por normas que não os atendem.

Conforme supracitado, a BNCC não preconiza a Educação do Campo, desse modo perpetua o ciclo de desigualdades e o capitalismo cultural dos sujeitos envolvidos no cenário educacional.

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVES CONSIDERAÇÕES

A partir da década de 1990, iniciou-se a construção da proposta de Educação do Campo como modalidade de educação que surge em função da reivindicação dos Movimentos Sociais, para dizer que no campo há conhecimento, cultura, saberes, sujeitos que trabalham, produzem e constituem um modo de vida, justamente, para contrapor a concepção

de educação rural, para mostrar que o campo tem direito à Educação de qualidade, dada a grandiosa saída dos trabalhadores do campo. O campo não é só espaço da produção agrícola, desse modo, os camponeses devem ser respeitados em sua identidade própria, sua cultura, isto é, “o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação” (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 137). Assim, os sujeitos sociais que moram na zona rural e frequentam a escola urbana, têm muito a contribuir, com seus conhecimentos, com os seus colegas que pertencem à zona urbana.

Compreende-se que a organização da escola do campo também se articula à consolidação de uma concepção de escola no e do campo, isto é, de uma educação que seja pensada para a realidade dos povos do campo brasileiro. Assim, além do dever de garantir o acesso ao processo de escolarização e aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, a escola do campo mostra-se fundamental para a manutenção e para o avanço da luta pela terra, para compreensão da sua identidade enquanto sujeito coletivo e para a construção de um projeto de escola integradora que respeite o contexto de vivência e experiência dos sujeitos.

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E O NOVO OLHAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação de professores tem trajetórias construídas historicamente, sobretudo, com respaldo em preceitos legais que orientam a formação dos profissionais do magistério. Assim, tanto a formação inicial como a continuada de professores está garantida na Lei nº 9.394/1996 e no PNE, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as

DCN 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, na Resolução CNE/CP nº 2, de 22 dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da BNCC, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, entre outros.

Em 2019, foi aprovada uma nova legislação, a resolução CNE/CP nº 2, define as DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a BNC para a Formação Inicial de Professores da EB (BNC-Formação). É válido destacar, que no o Art. 1º da Resolução nº 2 /2019, são definidas as DCN para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e instituída a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do anexo, de modo que ela deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente. Diante desse artigo, é relevante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da BNCC, instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

Para dar continuidade ao processo de regulação e maior controle da formação inicial e continuada, no âmbito do MEC, foi promulgada a Resolução nº 1, de 27 de outubro de 2020 (R1/2020), que dispõe sobre as Diretrizes para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a (BNC-Formação Continuada), publicada no Diário Oficial da União em 29 de outubro de 2020 (BRASIL, 2020, p. 103).

Percebemos que há um retrocesso em curso, nas políticas educacionais no Brasil, especificamente na formação de professores, na ampliação de políticas e de projetos de enfoque neotecnicista, neoliberal, com foco no desempenho para a lógica do mercado, e que capacita com base em habilidades; dissociada dos conteúdos

de seus significados; desarticulada da relação entre teoria-prática, e que não contempla a formação adequada ao contexto de uma sociedade com indivíduos culturalmente diversos.

No tocante à formação docente, a BNCC traz uma concepção restrita de conhecimento, como conteúdo, instrução e, principalmente, uma visão generalista, universal e homogeneizadora dos conhecimentos, além de uma concepção padronizadora do ensino. Assim, ela retira dos docentes e da comunidade escolar a possibilidade criativa de produzir na escola uma diversidade de formações e coloca o professor em um lugar de pensar nas metodologias e na atuação metodológica. Ela também traz uma concepção de aprendizagem que, na última versão, é focada no direito a aprender apenas dos estudantes e não aparece o protagonismo dos docentes. Nesse pensamento, Nóvoa (2002), refere-se à importância dos docentes serem agentes protagonistas nas diversas esferas da formação, a qual não é solitária, mas apenas individual, isto é, pautada no trabalho com os outros, que devem contribuir para pôr de pé redes e relações de solidariedade, cujo propósito seja abrir novos espaços de cooperação.

Nesse sentido, é necessário garantir a efetivação da proposta de Educação do Campo com o propósito de termos professores capacitados e atualizados, conhecedores da trajetória campesina. Isso porque, o seu papel torna-se fundamental para efetivar a prática de uma educação voltada para as necessidades do campo, que garanta os conhecimentos que compõem a (BNCC), associados às demandas específicas da população campesina de forma que os conteúdos sejam pensados em função das vivências dos estudantes do campo.

Para uma prática coerente e profícua, o professor precisa conhecer os saberes pedagógicos, à luz de Tardif (2002, p. 240), que destacam a importância do reconhecermos os professores como sujeitos dotados de conhecimento, e que estes precisam ser valorizados.

De acordo com Nóvoa (2002, p. 38), a formação contínua “deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição docente”, assim, deve possibilitar aos docentes uma nova perspectiva para tornar sua profissão crítica-reflexiva, por meio de um pensamento autônomo, cujo objetivo seja uma autoformação participada. Por fim, Gatti *et al.* (2019) reconhecem que a educação escolar é basilar no mundo contemporâneo, em qualquer das formas em que se apresente ou que venha a se apresentar, e o trabalho dos professores é essencial nesse cenário.

Contudo, no contexto em que vivemos, a formação de professores deve estar voltada para a contemporaneidade, buscando desenvolver uma consciência crítico-construtiva no cidadão, bem como a capacidade de compreender e inovar, ou seja, criar “soluções diante de situações de dificuldades do aprender, de relacionar-se, de inércia, de desinteresses, de conflitos, de contraposições etc.” (GATTI *et al.*, 2019, p. 37).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Base Nacional Comum Curricular, por constituir-se como um documento normativo, tornou-se a referência para elaboração dos currículos das instituições de ensino das redes municipais, estaduais e federal em todo o país. Tais entes federados devem considerá-la, obrigatoriamente, para a construção dos seus currículos.

A garantia de uma educação de direitos é dever do Estado, seja ela no campo ou na cidade. Sendo assim, a atual conjuntura política e educacional nos impulsiona a travar uma nova luta pela obrigatoriedade de uma educação laica e gratuita. Destarte, é importante que possamos compreender que as atuais políticas educacionais afetam todo o âmbito educacional, conseqüentemente, elas vêm impactando as escolas do campo. As discussões, ora apresentadas, em relação à qualidade da educação, do contexto social contemporâneo e das condições

formativas nos levam a considerar que proposições sobre a formação de professores precisam ter em seu horizonte, bem mais concretamente, o professor como um profissional inserido em um contexto educacional, que é, ao mesmo tempo, nacional e local. Com isso, será possível trilhar um caminho sensato e promissor. Ter presente a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar com mais segurança a formação inicial e continuada de docentes. Tais formações merecem se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma sócio-culturalidade rica e múltipla, como é a do Brasil.

Há que se ter, em suma, o caráter essencial do professor no processo educativo, o que faz com que o formador ganhe um papel central, extremamente essencial e imprescindível na ponta da aquisição do conhecimento dos indivíduos. Essa consciência nos faz ratificar e refletir que, em segundo plano, devem estar outros recursos, também importantes, mas relativos ao aspecto material, burocrático e de suporte pedagógico, apenas, para que a heterogeneidade cultural e social sejam determinantes às novas gerações.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL, **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: CNE/CEB, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019** - 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: CNE, 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 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). Brasília: CNE/CP, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: CN, 1996.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC: ensino médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** – Institui o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Brasília: Inep, 2014.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.

SOUSA, R. A. D. ; *et al.* A base nacional comum curricular e a educação no/do campo. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas – SP, v. 18, n. 32, p. 129-143, 2019.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre – RS, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo, 2004.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014.

GATTI, B. A.; *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445- 466, 2015.

MACEDO, E. “A base é a base”: e o currículo o que é? In: AGUIAR, M. A.; DOURADO, L.F. (org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, p. 28-33, 2018.

MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 45-67, 2016.

MACEDO, E. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum** (PUC-SP), Campinas – SP, v. 12, p. 1530-1555, 2012.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

RAMOS, J. R. S.; CUNHA, K. S. Políticas de currículo para a educação do campo: de que forma se fazem os investimentos? **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 142-160, out./dez. 2018a.

RAMOS, J. R. da S.; CUNHA, K. S. Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. Revista **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre-RS, v. 18, n. 3, p. 871- 894, set. / dez. 2018b.

SANTOS, A. R.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: Edufba, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

9

Uania Soares Rabelo de Moura

**A POLÍTICA PÚBLICA  
DA EDUCAÇÃO INTEGRAL  
EM TEMPO INTEGRAL:  
formação para a vida**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.9](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.9)

## INTRODUÇÃO

A educação escolar é um direito social relevante na medida em que proporciona a efetivação da cidadania e da dignidade da pessoa humana, relacionando-se à construção de conhecimentos, valorização de saberes e práticas cotidianas que dizem respeito aos princípios, valores morais e éticos importantes para a vida em sociedade. Por isso, a escola deve efetivar uma proposta pedagógica pautada na integralidade do ser humano, respeitando os ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento de cada pessoa.

Nesse contexto, o pensamento do educador brasileiro Paulo Freire (2019) evidencia a relevância de um processo educacional voltado para a emancipação dos discentes por intermédio do diálogo, da reflexão e do pensamento crítico em prol da transformação social. O autor advoga que a educação é uma consequência sobre o ato de entender a incompletude da natureza humana (FREIRE, 2021), pois homens e mulheres aprendem mediados pelo mundo que os circunscreve (FREIRE, 2019). Assim, o processo sistematizado pelo meio escolar torna-se lócus privilegiado no intuito de contribuir com a formação de pessoas éticas e que lutem contra a opressão social.

Esse cenário também faz referência às ideias de Morin (2003) ao considerar que o ensino precisa ser educativo, porque assim ultrapassa a simples transmissão de conteúdo, envolvendo condições que proporcionem uma educação para a vida, numa relação em que se ensine o pensamento crítico, reflexivo, a conviver, a dominar e a falar sobre seus sentimentos, a respeitar o outro, mesmo quando os pontos de vista são divergentes. Nessa mesma convergência, apresenta-se a concepção freireana ao criticar a educação bancária, que tem apenas por objetivo depositar conhecimentos nos alunos, tornando-os meros reprodutores de informação e de conhecimento (FREIRE, 2013).

Entende-se que o direito à educação integra o arcabouço jurídico de um Estado que tenha o compromisso em promover os direitos humanos. De acordo com Cury (2002), anunciar um direito é declará-lo para as pessoas que não o conhecem ou dele se esquecem, exigindo-o quando não for efetivado. Nesse sentido, destacam-se os postulados da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, da Constituição Federal de 1988 (CF) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Federal nº 9.394/96 ao afirmarem como finalidade da educação o papel de contribuir para o *pleno desenvolvimento da personalidade humana*<sup>28</sup>, contexto que engloba uma visão integral sobre o ser, no intuito de ajudá-lo a descobrir e fortalecer seu potencial, auxiliando-o em suas dificuldades, em um processo de respeito ao tempo e às limitações da pessoa, eliminando as barreiras que impossibilitam a sua efetiva inclusão no meio social.

Desse modo, a educação integral configura-se enquanto uma concepção que possibilita o exercício desse processo, previsto na legislação, ao promover a qualidade social da educação numa perspectiva de formação completa para o ser humano (COELHO, 2009), demonstrando a necessidade de potencializar as diversas dimensões cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física e biológica (GUARÁ, 2006), representando a conexão entre a escola e a vida (CAVALIERE, 2010). Além disso, também pode permitir a superação do individualismo, das injustiças e desigualdades sociais, na perspectiva da cidadania, pois, ser cidadão não é tão somente ter direitos como também deveres, que envolvem preocupar-se com o mundo a sua volta, com os problemas sociais e ambientais, adotando atitudes solidárias e humanas, como afirma Gadotti (2009).

A educação integral existe desde a antiguidade e apresenta diversas definições (GADOTTI, 2009; LIBÂNEO, 2014). De acordo com Gadotti (2009), para Aristóteles, essa concepção possibilita o desabrochar das potencialidades humanas, desdobrando-se em

28 Grifo nosso.

múltiplas dimensões. Em Marx é definida como “omnilateral”. Para o suíço Édouard Claparède e o francês Célestin Freinet, a educação integral acontece durante a vida. No Brasil, os integrantes da Escola Nova a consideravam não apenas como conceito, mas também como um dever. A visão integral da educação de Paulo Freire era concebida sob uma perspectiva popular e transformadora, ligada à escola cidadã e à cidade educadora (GADOTTI, 2009).

Diante desse panorama, destaca-se que educação integral não é sinônimo de tempo integral, apesar de os dois conceitos se complementarem. A Educação Integral em Tempo Integral trata-se de uma política pública de ampliação da jornada escolar, que seria composta por dois turnos escolares, envolvendo atividades contextualizadas e diversificadas, na qual acontece a interação da escola com a comunidade, proporcionando a contextualização dos conhecimentos curriculares com as vivências dos educandos em diálogo com a vida na sociedade.

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DA BAHIA

Observa-se que o Tempo Integral, enquanto política pública integra a meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014-2024) ao estimular a ampliação das unidades escolares públicas ofertantes em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento), atendendo pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da Educação Básica. Em consonância com esses normativos, o Plano Estadual de Educação (2016-2026) da Bahia ratifica esse pressuposto, estabelecendo como meta ofertá-lo em, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das unidades escolares públicas da Educação Básica até o fim da vigência do plano.

Segundo o Documento Orientador da Jornada Pedagógica 2020, nos últimos anos essa política tem se expandido na Bahia e mostra a convergência do poder público em cumprir a legislação. Atualmente existem 208 unidades escolares da Rede Estadual, 35 (trinta e cinco) na capital e 173 (cento e setenta e três) no interior, representando uma evolução de 252% de escolas no período de 2014 a 2021. Nessa direção, destaca-se que a Portaria nº 249/2014, da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, traz as disposições sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral (ProEI) nas unidades escolares da Rede Pública Estadual, que tem por objetivo:

(...) promover um processo de desenvolvimento humano e social dos estudantes, por meio da ampliação da jornada escolar baseada na diversificação do universo de experiências educativas, articulada com as diversas áreas do conhecimento e as mais variadas formas de aprendizagens, (...) (BAHIA, 2014, art. 1º).

Visualiza-se que a referida portaria se alinha à intencionalidade de proporcionar uma formação integral dos sujeitos, considerando a relevância da ampliação da jornada escolar para esse processo, trazendo orientações sobre o financiamento dos recursos a serem utilizados e sobre a organização do corpo docente, que recebe a presença de um professor articulador com o objetivo de auxiliar no planejamento pedagógico das atividades.

Outra medida que fortalece essa política na Bahia foi o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), do Ministério da Educação, por intermédio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, que tem por objetivo “ (...) apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal.” (BRASIL, 2016, art. 1º). Ainda nessa perspectiva foi sancionada pelo governador do Estado a Lei nº 14.359/2021, que instituiu o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, cujo objetivo, além da ampliação da oferta do

tempo integral, visa desenvolver e articular um conjunto de ações que propiciem o pleno desenvolvimento dos estudantes baianos.<sup>29</sup>

Na concepção de Arroyo (2011), o tempo integral envolve o entendimento de que a “formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais” (ARROYO, 2011, p.45). Para Gadotti (2009), a utilização do termo educação integral seria uma redundância, pois os homens aprendem o tempo todo e em todos os lugares. Sendo assim, todas as escolas deveriam ser integrais, mesmo que isso não aconteça em uma jornada ampliada, pois

A educação algo de toda a vida implica ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância...enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre. (GADOTTI, 2009, p. 32)

Diante das reflexões apresentadas, observa-se que o debate sobre essa política no contexto brasileiro não é contemporâneo, tendo em vista a sua presença no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, formado por um grupo de intelectuais brasileiros que, dentre outras demandas, reivindicavam do Estado a efetividade de uma educação pública e de qualidade, utilizando no texto termos como “direito de cada indivíduo à sua educação integral” e “desenvolvimento integral”. Vale salientar que o baiano Anísio Teixeira (1900-1971) integrou o grupo responsável pela escrita do Manifesto de 1932, sendo considerado o precursor da implementação da ampliação da jornada escolar no Brasil, realizada na Bahia (1959) e em Brasília (1960), conforme descreve Cavaliere (2010).

29 Portal oficial do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.bahia.ba.gov.br/2021/08/noticias/educacao/governo-do-estado-sanciona-lei-que-institui-o-programa-baiano-de-educacao-integral-anisio-teixeira/> Acesso em 06 nov. 2021.

De acordo com Moll (2011), além de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro (1922-1997) também foi outro expoente dessa política, responsável pela implementação do Centro Integrado de Educação Pública (CIEPs), no Rio de Janeiro. Esses dois educadores acreditavam no papel da educação em formar sujeitos com o intuito de viverem uma vida plena na sociedade na qual a ampliação da jornada escolar representava a oportunidade de proporcionar ao aluno o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, político e moral, minimizando as desigualdades sociais, que podem ser reforçadas pelo meio escolar. Contudo, a expansão do tempo não se constituía em um fator preponderante para essa formação, que deveria ocorrer simultaneamente em outros espaços, conforme esclarece Moll (2011).

Em contrapartida, apesar dos benefícios apresentados por essa política pública, Libâneo (2014) alerta sobre a necessidade de analisar os interesses ideológicos que permeiam a concepção e se realmente ela tem contribuído para a transformação social, pois o tempo integral não pode ser realizado sob uma perspectiva assistencialista ou como fruição sem intencionalidade pedagógica. Em sentido semelhante localizam-se os estudos de Santos e Miranda (2012), ao afirmarem que esse tempo/espço não deve ser visualizado como uma maneira de se evitar a presença dos estudantes nas ruas, evitando expô-los a riscos sociais. Além disso, os autores entendem que o convite para pessoas e instituições apoiarem de forma voluntária a concretização de atividades escolares corre o risco de minimizar o dever do Estado em garantir o direito à educação.

A SEC/BA, com base na legislação nacional sobre a temática, organiza a carga horária das unidades escolares ofertantes desse modelo em 7h, 8h ou 9h, com a proposição de se utilizar as metodologias ativas no processo, realização de parceria com o Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) por intermédio da realização de oficinas, tanto para os docentes quanto para os discentes, além da interlocução com a comunidade e parceiros institucionais, como as universidades.

A sistematização dos princípios pedagógicos se consolida a partir de 3 (três) eixos: 1 - Empreendedorismo e Projeto de Vida; 2 - Intervenção científica, mediação e intervenção sociocultural; 3 - Protagonismo juvenil e processos criativos, além de se fundamentar em 4 (quatro) pressupostos educativos que devem ser trabalhados de forma transversal: (i) Território (Identidades, cultura e arranjos produtivos locais); (ii) Projeto de Vida (Protagonismo juvenil, mundo do trabalho e empreendedorismo) a partir de metodologias ativas; (iii) Investigação científica como pressuposto educativo; (iv) Processos criativos, mediação e intervenção sociocultural (BAHIA, 2020, p.12).

Esses eixos e pressupostos mostram o comprometimento da SEC/BA na promoção de educação de qualidade que vise a formação humana, articulada com as vivências dos estudantes, envolvendo a reflexão sobre a realidade, a problematização de questões do cotidiano, para se entender o porquê das coisas e dos fatos, potencializando a socialização, a comunicação, a linguagem oral, a escrita, a argumentação, a organização das ideias e a criticidade.

A organização da matriz curricular divide-se em Base Comum, seguindo a organização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e na Parte Diversificada, formada pelos seguintes componentes curriculares: Iniciação Científica, Linguagens Artísticas, Práticas Integradoras, Educação Desportiva, Humanidade, Sociedade e Cidadania. Por intermédio da leitura das ementas, percebe-se que essa organização curricular da base diversificada do currículo, estrutura-se em torno dos eixos e pressupostos apresentados, permitindo a interação tanto entre si quanto com os componentes da base comum curricular.

Nota-se que a proposta do Tempo Integral apresentada tem foco em desenvolver todas as esferas que compõem o ser humano de maneira harmônica, sem privilegiar apenas o cognitivo, por exemplo. Segundo Morin (2000), a personalidade humana é complexa, porque nela existe a unidade e a diversidade presentes nas características biológica,

psicológica, cultural e afetiva, por exemplo. O autor afirma que “Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo, a multiplicidade do uno”. (MORIN, 2000, p. 55). Morin (2000, 2000, p. 58) aponta que este *Homo* não é apenas *Sapiens*, construindo-se a partir de uma bipolarização antagônica, como se visualiza a seguir: sapiens e demens (sábio e louco); faber e ludens (trabalhador e lúdico); empiricus e imaginarius (empírico e imaginário); economicus e consumans (econômico e consumista); prosaicus e poeticus (prosaico e poético).

Nesse cenário, geralmente a escola não apresenta ao aluno a complexidade e, numa perspectiva simplificadora, reduz o conhecimento, tornando o complexo em uma unidade abstrata, limitando a compreensão do real. O desafio consiste em pensar e a ensinar o aluno a pensar por meio da complexidade, que é uma forma de pensar por meio da contradição, das incertezas, nas quais o conhecimento é religado, distinguindo-o, ao contrário da simplificação, que generaliza, separa, disjunta e reduz.

Assim, visualiza-se na política proposta pela Rede de Ensino da Bahia o incentivo à transversalidade e à interdisciplinaridade, permitindo ao aluno visualizar a interação existente entre as diversas áreas do conhecimento na resolução dos problemas, ao evidenciar a valorização do contexto no qual o estudante está vinculado, a partir das suas vivências e história, pois “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 2019, p. 26).

Percebe-se que os princípios pedagógicos e os eixos da política parecem se orientar no intuito de realizar uma educação escolar em seu sentido autêntico, educar para a vida, auxiliando as pessoas a enfrentarem os desafios e incertezas desse percurso, estimulando o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Neste processo, o exercício da autonomia, da liberdade e da criticidade são fatores essenciais com o propósito de consolidar aprendizagens necessárias para o meio social,

pois se aprende a viver por intermédio da experiência com os pares, com a família, com a escola, com a sociedade e consigo.

Freire (2013) afirma que educar é um ato político, pois envolve a conscientização e a discussão sobre a realidade, a sua problematização e a luta por melhores condições de vida. Essa ação política sob o prisma freireano envolve a aproximação concreta entre a palavra e ação, na realização de um processo educativo que promova a emancipação dos sujeitos. Por isso, a Educação em Tempo Integral ao ser vivenciada nas escolas deve proporcionar a democracia e a ética entre todos os sujeitos participantes dessa comunidade, pois o discurso e as proposições descritas nos documentos precisam ser factíveis nas relações hierárquicas e interpessoais.

Sob essa lógica, compreende-se que educar com foco no pleno desenvolvimento é um processo que envolve a aprendizagem por meio das experiências pessoais, com o outro e da interação com o meio social e com os objetos de conhecimento. A complexidade humana faz com que a educação integral escolar não seja uma tarefa fácil, impedindo a criação de uma metodologia ideal que contemple cada circunstância pedagógica. O ensino pode ser realizado de maneira coletiva, mas a aprendizagem é singular e individual, instaurando na escola a necessidade de criar e articular situações com o intuito de garantir o acesso, a permanência e a efetivação das aprendizagens dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessas observações, considera-se que o Tempo Integral deve ser uma proposta fortalecida, tanto por estar previsto na legislação quanto pelos benefícios proporcionados aos estudantes por meio de um processo amplo realizado para a vida e na vida. Contudo para

saber o alcance e a efetividade dessa política faz-se necessários estudos aprofundados que investiguem o cotidiano das escolas tendo como participantes a gestão escolar, a coordenação, corpo docente e discente.

Dessa forma, o investimento financeiro na infraestrutura das escolas, nos recursos materiais, tecnológicos, na formação dos professores e no acesso e permanência dos estudantes são fatores relevantes para a concretização dessa política, incluindo o acompanhamento da SEC/BA às unidades escolares no intuito de ajudá-las em suas necessidades com o objetivo de aperfeiçoar e melhorar a qualidade social do processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se que não há uma fórmula para a realização dessa política devido à complexidade inerente ao contexto escolar, mas a sua realização em conexão com a vida na comunidade é de fundamental importância, auxiliando o estudante, em sua autonomia e criticidade, a enfrentar os desafios e incertezas da vida numa aprendizagem significativa. Assim, o currículo e as práticas pedagógicas não podem se fragmentar e, muitos menos, se reduzirem apenas à potencialização da esfera cognitiva dos estudantes em detrimento das demais, porque isso retira da educação a sua finalidade de contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade humana.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BAHIA. **Lei Estadual nº 13.559 de 11 de maio de 2016** - Plano Estadual de Educação (PEE). Salvador-Ba: Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2016.

BAHIA. **Lei nº 14.359 de 26 de agosto de 2021**. Institui o Programa Baiano de Educação Integral Anísio Teixeira, e dá outras providências. Salvador-Ba: Palácio do Governo, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: CN, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: CN, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** – Institui o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. Brasília: Inep, 2014.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016** – institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília: MEC, 2016.

CAVALIERE, A. M. Educação integral. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. IN: MAURÍCIO. Lúcia Velloso. Educação integral e tempo integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83 – 93, abr. 2009.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris, 1948.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da solidariedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUARÁ, I. M. F. da R. É imprescindível educar integralmente. In: CENPEC. **Educação integral**. São Paulo: CENPEC, 2006. p. 15-24. (Cadernos Cenpec, n. 2).

LIBÂNEO, J. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino-aprendizagem? In: BARRA, V. **Educação: ensino, espaço e tempo na escola de tempo integral**. Goiânia: Cegraf/UFG, 2014.

MOLL, J. A agenda da educação integral: compromissos para sua consolidação como política pública. In: MOLL, J.; et al. (Org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2011. p. 129-146.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

O manifesto dos pioneiros da educação nova (1932). **Revista Histedbr**. Campinas-SP, n. especial, p. 188–204, ago. 2006.

SANTOS, S. V. MIRANDA, M. G. Propostas de tempo integral: a que se destina a ampliação do tempo escolar? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 1073-1098, set./dez. 2012.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Portaria nº 249/2014** – Dispõe sobre a implantação, organização e funcionamento do Programa de Educação Integral em unidades escolares da Rede Pública Estadual. Salvador-Ba: SEC, 2014.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. Coordenação Executiva de Projetos Estratégicos da Educação - CEPEE. **Documento orientador da jornada pedagógica 2020**. Salvador- Ba: CEPEE, 2020.

# 10

Givaédina Moreira de Souza

Anatália Dejane Silva de Oliveira

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORAS/ES ESCOLARES

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.10](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.10)

## INTRODUÇÃO

A educação escolar vive em um contexto histórico conturbado, em tempos de muitas incertezas e perplexidades. Emerge nesse cenário a necessária ação de mudanças que fortaleçam a escola como espaço público e seus profissionais como agentes de transformação. Nesse sentido, entendemos que o trabalho escolar se assenta em um imprescindível diálogo com a formação continuada e em serviço dos profissionais da educação, como instrumento de poder e de luta na lida cotidiana que se faz criativamente nas situações adversas do cenário escolar.

Nesse sentido, a formação continuada é direito porque precisa ser contextualizada nas especificidades e complexidades dos profissionais da educação que assumem diferenciadas funções do magistério, conforme estabelecidas no Art. 67, parágrafo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996, Lei nº. 9394/1996) e os quais, no seu conjunto, são responsáveis pelo funcionamento da escola. Nesse grupo, estão os gestores educacionais, por nós entendidos como aqueles que ocupam as funções de direção de escola, e as de coordenação e assessoramento pedagógico.

As ações de formação continuada implicam, desse modo, um processo político e ético profissional que envolve questões histórico-culturais e produzem concepções e práticas educativas em situações de tensão entre manutenção e mudança (GATTI et al., 2019). Por certo, a construção de práticas da educação escolar com qualidade social, quando equitativa e inclusiva, passa, necessariamente, pela valorização e reconhecimento da formação continuada de seus gestores.

A atuação profissional de gestores é uma construção histórica amparada por direitos delineados para e na carreira docente que requerem acompanhamento e registros nas produções acadêmicas, tanto como uma estratégia de produção teórica no campo, como de

divulgação e valorização na sociedade, demarcada por desigualdades sociais tão intensas que o trabalho da escola tem sido ou invisibilizado ou desqualificado. Por isso, a importância da significação das experiências vivenciadas da escola serem objeto de investigação científica, pois entendemos que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nesses termos, a formação continuada se torna componente da política pública educacional e, decerto, fortalece a necessidade de se criarem, permanentemente, situações de reflexões em prol da profissionalização docente, a partir da afirmação de princípios e valores pessoais e profissionais na constituição da identidade institucional da escola. Essa temática está legalmente estabelecida como Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016).

Desse modo, os conhecimentos teóricos e práticos dos gestores escolares são contextos de uma construção político-social do trabalho na educação escolar. Isso quer dizer que, por um lado, a formação continuada de gestores escolares está vinculada às políticas do sistema educacional; e, por outro, ela se produz numa conjuntura complexa tecida pela realidade social, incluindo a própria dinâmica de organização escolar (GATTI et al., 2019).

As relações constituídas nessas duas perspectivas são mobilizadoras das demandas que exigem a necessidade de organização institucional da escola na busca do cumprimento de sua função social e, por isso, demonstram a complexidade do trabalho da gestão escolar.

Este artigo busca explicar quais as aprendizagens apresentadas por gestores escolares das escolas públicas que participam da formação baseada no Plano de Formação Continuada Territorial

promovido pelo Instituto Anísio Teixeira, órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (IAT/SEC-BA). O objetivo, então, é mapear aprendizagens de gestores escolares de escolas públicas baianas, a partir de suas participações no Plano de Formação Continuada Territorial IAT/SEC-BA. Para responder ao problema proposto, realizamos uma pesquisa qualitativa do tipo (auto)biográfica, desde o acompanhamento e monitoramento das atividades de formação continuada desenvolvidas sob a articulação do Instituto Anísio Teixeira (IAT/SEC). O método (auto)biográfico é utilizado como dispositivo investigativo e formativo em pesquisas que estudam memórias e (auto)biografias de educadores (SOUZA, 2014). Desse modo, os instrumentos de geração dos dados desta pesquisa consistiram nas memórias, relatos, narrativas e evidências junto aos gestores escolares.

Essas informações foram geradas junto aos gestores escolares no ano de 2019, mediante a realização de encontros presenciais caracterizados como formação continuada territorial de gestoras/es escolares. Nesse primeiro momento, interessou-nos tanto a busca por uma aproximação pela vivência, de modo a possibilitar um melhor entendimento da dinâmica de atuação desses profissionais, quanto, principalmente, o mapeamento dos conhecimentos teórico-práticos expressos por eles em diferentes encontros.

A pesquisa (auto)biográfica se mostrou importante neste estudo porque analisa as modalidades, segundo as quais os indivíduos e, por extensão, os grupos sociais trabalham e incorporam biograficamente os acontecimentos e as experiências de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, amplia e produz conhecimentos sobre a pessoa em formação, as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos (FINGER; NÓVOA, 2010).

Para tanto, realizamos o levantamento dos dados pela abordagem de pesquisa qualitativa do tipo (auto)biográfica, especialmente porque temos acesso às atividades propostas no plano de formação, que se configuram em memórias formativas produzidas pelos gestores escolares, no ano de 2019. Entre os profissionais que atuaram no período escolhido (2019), localizamos memórias de alguns que continuam atuando na gestão escolar e participando do Plano de Formação Continuada Territorial, ainda em 2021. São justamente estes profissionais específicos os escolhidos para a participação em nossa investigação.

Os dados analisados neste trabalho foram gerados a partir de um recorte temático que possibilitou a construção de uma narrativa sobre as aprendizagens dos gestores escolares participantes da formação. Tomando a leitura e análise das respostas apresentadas, realizamos sua categorização, considerando as palavras, ou seja, seus sentidos mais recorrentes nas memórias narrativas que indicavam as implicações da formação na profissionalização do gestor escolar.

É relevante destacar que a abordagem (auto)biográfica foi introduzida no campo da formação de professores no Brasil, de forma mais efetiva, a partir dos anos de 1990 e teve um extraordinário impulso na primeira década do século XXI. Ao falar ou escrever sobre sua prática, os sujeitos, além de fornecerem dados importantes sobre suas experiências para outros sujeitos, apropriam-se de sua história, compreendem como se constituíram como tal, validando, assim, a pesquisa de si como dispositivo de formação (PASSEGGI; BARBOSA, 2008; SOUZA, 2014).

Este artigo está organizado em duas seções. Na primeira, são apresentadas reflexões conceituais sobre a formação continuada de gestores escolares. Na segunda seção, discutimos a experiência de formação continuada de gestores escolares, na implementação do Plano de Formação Continuada Territorial, a partir da análise reflexiva de suas narrativas.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORAS/ES<sup>30</sup> ESCOLARES: ALGUMAS REFLEXÕES CONCEITUAIS

A formação continuada de gestores é uma política educacional. Nas duas últimas décadas, os estudos acadêmicos nessa área têm sido intensificados, especialmente nos programas de pós-graduação com foco nas condições de ofertas e suas relações políticas com a profissionalização docente. Essa valorização pela prática da investigação científica fortalece as reflexões em torno da profissionalização docente na afirmação dos aspectos pessoais e institucionais na constituição da gestão escolar coletiva de trabalho. Na perspectiva da problematização enunciada, é importante considerar que as ações de formação continuada envolvem questões histórico-culturais que produzem concepções e práticas educativas em situações de tensão entre manutenção e mudança (GATTI et al., 2019).

Se, por um lado, a formação continuada de gestores escolares está vinculada às políticas do sistema educacional, por outro, elas se produzem numa conjuntura complexa tecida pela realidade social, incluindo a própria dinâmica de organização da escola. As relações estabelecidas por essas duas perspectivas têm mobilizado pesquisadores (as) no desafio de investigar o cotidiano dos processos pedagógicos realizados no âmbito da gestão escolar. Essas práticas se efetivam no percurso de trabalho de profissionais que assumem a gestão educacional cotidiana da educação escolar.

A construção de sistemas educativos de qualidade, equitativos e inclusivos passa, necessariamente, pela valorização e reconhecimento da formação continuada de gestores escolares. Desse modo, a

30 Para facilitar a leitura e considerando suas inúmeras citações ao longo do artigo, onde se lê gestores escolares, compreende-se gestores escolares e gestoras escolares.

formação com esse foco torna-se uma demanda de estudo constante dos conhecimentos teóricos e práticos dos gestores escolares na construção político-social de seu exercício no contexto educacional. A atuação profissional do gestor é uma construção pela carreira docente na significação das experiências vivenciadas dentro e fora da escola.

A escola é lócus de formação continuada de gestores. É o espaço onde se evidenciam saberes da experiência. É cotidiano de trabalho que gera aprendizagens profissionais por meio de trocas e partilhas, em que descobertas e desafios são um *continuum* que demandam permanentemente a tomada de decisões no campo das diferentes políticas educacionais. Nesse cenário, Candau (1996, p. 144) contribui ao afirmar que “esse processo formativo precisa ser reflexivo, especialmente, capaz de identificar problemas e buscar soluções”. A formação continuada não contempla apenas a prática profissional em si, nem somente as relações interpessoais, envolve contextos políticos, sociais, éticos, científicos e culturais. É, desse modo, um investimento pessoal, trabalho criativo e colaborativo.

Essa compreensão no campo da gestão educacional pode evitar o reducionismo conceitual de formação continuada, amparado em modelos de formação que são “organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores” (NÓVOA, 2002, p. 54). Por isso, a necessidade de avançar pela criticidade política como conteúdo da formação continuada que amplia as possibilidades de qualificação da gestão escolar.

A configuração desse cenário formativo fica explícita quando Nóvoa (2002) afirma que a formação está construída dentro da profissão. Para nós, essa concepção de formação se elucida em equipe, colaborativamente com estratégias que dialoguem de forma objetiva com a realidade social, a partir do trabalho criativo e inventivo da escola como espaço público.

No campo da gestão educacional, essa compreensão de formação continuada “por dentro” da profissão pode inibir ações de reductionismo epistemológico e político-pedagógico na organização e funcionamento da escola. Ou seja, pode superar a reprodução histórica de modelos de formação que são planejados sob uma lógica excludente, pautada na racionalidade seja técnica ou científica (NÓVOA, 2002). Com esse propósito, o reconhecimento da criticidade política sobre a realidade social e a consciência histórica da função da escola são conteúdos estruturantes da formação continuada, que ampliam as possibilidades de atuação profissional na gestão escolar.

A formação continuada de gestores é, sem dúvida, um componente do processo de profissionalização docente que se produz no exercício de seu trabalho na escola, esta como espaço público de sociabilidade e de promoção permanente de humanização que se efetiva, por sua vez, pela apropriação sociocultural dos saberes historicamente produzidos em sociedade. É sob essa perspectiva política de profissionalização e humanização que assumimos a formação continuada de gestores que, permanentemente, demandam aprofundamento e compreensão da realidade social para orientar seus modos de ver, sentir e agir no exercício da profissão docente.

Antes de mais nada, para a implementação de uma formação continuada de gestores escolares numa perspectiva inovadora e democrática, faz-se necessária a criação de estratégias para se mapear e analisar criticamente os limites e as possibilidades imprescindíveis de produção de mudanças na escola. Por isso, a relevância do trabalho coletivamente realizado em todos os processos de organização de todas as ações da escola, desde sua concepção/elaboração, até seu monitoramento e reelaboração.

É preciso que se construa uma comunidade escolar, ou seja, que as pessoas dos diferentes segmentos que compõem a escola como espaço público estejam engajadas em propósitos comuns.

Isso significa dizer que *comunidade* é o resultado de uma ação comum em prol de algo. Se assim for, cria-se um excelente ambiente de diálogo com escuta sensível (FREIRE, 2016) dos problemas existentes no ambiente escolar, revisitando, por exemplo, o projeto político-pedagógico da escola, como um instrumento de gestão nos processos de tomada de decisão.

Esse trabalho produz uma trajetória que evidencia para toda a comunidade qual é a função social da escola e o papel da família. Tradicionalmente e juntos, devem estar voltados para a melhoria contínua da aprendizagem e formação dos alunos. É preciso que os anseios e as perspectivas de todos sejam levados em consideração, de forma que os objetivos, responsabilidades e benefícios de cada um estejam sempre alinhados e muito bem compreendidos.

É sob essa perspectiva que consideramos a importância da formação continuada de gestores, em que a escola e o sistema de ensino são processos de aprendizagem profissional, que permitem o aprofundamento do conhecimento de gestores, a partir de seus modos de compreender, agir e rever o exercício da profissão docente. Essas ações de formação continuada de gestores respaldam-se na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016 (BRASIL, 2016).

Assumir a formação continuada de gestores requer compreendê-la como componente do processo de profissionalização docente, reconhecendo a escola como espaço público de sociabilidade humana e de promoção permanente de processos de humanização pela apropriação sociocultural dos saberes historicamente produzidos em sociedade.

## A EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE GESTORAS/ES ESCOLARES NA IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA TERRITORIAL

A experiência de formação continuada de gestores escolares a partir do Plano de Formação Continuada Territorial tem evidenciado uma compreensão política, no campo da profissionalização docente, de que, além do diretor de escola, o coordenador pedagógico também é gestor escolar. Essa afirmação sustenta-se na nossa compreensão de que o Coordenador Pedagógico tem papel essencial na organização do ambiente escolar, no processo de formação continuada dos professores da escola e, ainda, na liderança que exerce no assessoramento pedagógico do trabalho na unidade teoria e prática.

Seguramente, o coordenador pedagógico é, de acordo com a perspectiva de Freire (1982), um educador atento às articulações necessárias na organização do trabalho pedagógico, um mediador das relações e dos processos de ensino e aprendizagem na escola. Esse trabalho produz um movimento pedagógico de ressignificação das práticas escolares, demandando um exercício participativo, dialógico e emancipatório que possibilita a conquista processual da autonomia docente, ainda que regulada, mas de extrema importância ao trabalho coletivo.

Ao trabalho dos gestores escolares está agregada uma responsabilidade singular e necessária à gestão democrática da escola que consiste em possibilitar a criação de um movimento para a integração e a articulação de ações na organização do trabalho coletivo, notadamente porque é um agir pedagógico na vida de pessoas, como afirma Libâneo (2008). Temos observado que os gestores

escolares são formadores, articuladores, líderes de equipes e aprendizes dos saberes e fazeres partilhados por todas as pessoas no cotidiano da vida escolar.

A nossa experiência no trabalho de formação continuada do Plano Territorial da Bahia tem nos mostrado que o ensino como uma das atividades da escola não produz qualidade sozinho, pois ele está inserido numa conjuntura complexa que se envolve com toda a dinâmica da escola e seu contexto histórico-social. Por isso, os profissionais que trabalham como gestores escolares precisam estar envolvidos em processos de formação continuada nas dimensões pedagógica, administrativa, jurídica e financeira da escola. Essas dimensões organizativas possibilitam a produção de um ambiente coletivo de conquista da sua autonomia.

Em função dessa compreensão, as vivências na formação continuada territorial no contexto de escolas da região oeste da Bahia têm nos sinalizado a necessidade de redefinição dos papéis e das funções dessas lideranças na dinâmica do trabalho escolar. Primeiramente porque ambos precisam assumir que são formadores e articuladores numa rede de aprendizagens profissionais que se faz pelas trocas e partilhas. Depois, devem entender que a concepção e o papel do diretor escolar na condição de gestor não se centram apenas na dimensão administrativa, pois ele é responsável, sobretudo, pela dimensão pedagógica que é a de maior impacto no desenvolvimento das atividades da escola diante de sua função social.

Assim, observamos, muito de perto, o desafio que é mudar a dinâmica de organização das escolas para que elas possam se constituir espaços de formação continuada qualificada pela participação política de seus profissionais. No entanto, vislumbramos algumas possibilidades em que muitas escolas têm se tornando parte de uma rede colaborativa centrada na aprendizagem profissional (NÓVOA, 2002).

Nessa perspectiva, identificamos que essa mudança tão significativa se faz quando os gestores escolares trabalham de forma dialogada num ambiente de formação colaborativa, assumindo a perspectiva de enfrentamento de seus desafios e suas possibilidades, através de encontros de estudos, análises, reflexões e proposições que os tiram de seu lugar de conforto. Com isso, eles reconhecem e fortalecem a necessidade coletiva da discussão sobre os processos de trabalho na escola. Nesse sentido, é importante destacar o que afirmam Fínger e Nóvoa (2010, p. 128) sobre a formação como “processo de mudança institucional, devendo por isso estar intimamente articulada com as instituições onde os formandos exercem a sua atividade profissional”.

Nesse cenário, o Plano de Formação Continuada Territorial da Bahia evidencia o compromisso da equipe escolar de produzir mudanças e, para tanto, ela precisa se colocar em permanente processo de atualização profissional, cujas ações possam inovar e aprimorar as práticas escolares em busca de uma educação de qualidade social com acesso, permanência e aprendizagem de seus estudantes. A construção contínua de uma trajetória profissional de aprendizagem encontra apoio em Freire (1996, p. 589) ao afirmar que “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador”. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática”.

Temos aprendido que a formação continuada de gestores escolares no contexto de trabalho estimula o desenvolvimento profissional, quando esses profissionais anunciam a necessidade de melhor compreender com as outras pessoas da escola seus desafios, problemas e possibilidades. Um exemplo dessa questão é a postura política que eles assumem na análise e implementação de ações, programas ou projetos institucionais. Atualmente, mostram-se mais conscientes em relação ao que realizam na escola e, também, compreendem melhor a relação desse trabalho no cenário educacional.

Os saberes da experiência são conteúdos relevantes da formação continuada. Eles possibilitam a produção da *práxis* pedagógica, mediante o exercício contínuo de reflexão crítica sobre a realidade da escola. Esse processo está fortalecido no exercício profissional dos gestores escolares da rede pública de ensino do Território da Bacia do Rio Grande. Por isso, essa concepção de formação continuada “exige hoje, mais do que nunca, uma sólida formação humana e que essa se relaciona diretamente com a sua emancipação como indivíduo social, sujeito histórico em nossa sociedade” (FERREIRA, 2000, p. 110).

O plano de formação continuada territorial orienta que os estudos sejam realizados pelos gestores escolares com o intuito de conhecerem os pressupostos teórico-metodológicos e a legislação educacional vigente como informações necessárias para compreender e implementar as políticas educacionais no trabalho da educação escolar na rede pública estadual de ensino.

Destarte, o referido plano também sinaliza que a educação escolar está para além do previsto em estudos e legislação, pois é a realidade social. Por isso, temos observado um sentimento entre os gestores, já anunciado por Freire (1975, p. 93), de que “os educadores precisam ser educados a partir das novas circunstâncias, para que possam desempenhar sua função no processo de construção da nova sociedade”. Ou seja, é pelo diálogo constante que surge a certeza de que precisamos estar o tempo todo disponível para as aprendizagens na escola a qual se organiza pelos princípios da gestão participativa.

Durante as narrativas dos gestores escolares, percebemos que a experiência profissional tem se revelado pela identificação de ações inovadoras que sinalizam mudanças, apontadas por eles como resultantes da formação continuada. Na categorização das respostas dadas por esses gestores, as palavras que simbolizam os sentidos atribuídos por eles à importância da formação continuada mais recorrentes nas suas memórias foram: mediação; compartilhamento;

concepção; intervenção; planejamento; saberes e fazeres; inovação; cooperação; reflexão; integração; rede colaborativa; profissionalização; diálogos; escuta sensível; organização; autonomia; aprendizagem; fortalecimento da AC; formação continuada; proatividade; rotina da AC; aprendizagem significativa; gestão escolar; melhores resultados; e rede de experiência.

Em suas memórias pedagógicas e formativas sobre seu trabalho, os gestores escolares destacaram que o trabalho que exercem melhorou significativamente depois de sua participação na formação continuada. Identificamos que, em suas narrativas, sobressai um valor significativo atribuído à formação continuada, promovida pelo IAT/SEC, como espaço-tempo de aprendizagens profissionais contextualizadas e situadas em especificidades e complexidades que permeiam a dinâmica de trabalho na gestão escolar.

Ademais, as memórias registraram que, nesse processo de formação, foram abordadas temáticas atuais e relevantes; propostas metodológicas dinâmicas e integradoras; leituras significativas; rede de experiências; mediação e diálogos. Os aprendizados, segundo eles, possibilitaram que algumas ações fossem implementadas na rotina escolar, sobretudo, na articulação das dimensões administrativa, financeira e jurídica para fazer a dimensão pedagógica sobrepor e dar sentido às ações da escola na realidade em que está inserida. Registram, também, que os profissionais tomaram mais consciência pedagógica do significado da unidade teoria prática no trabalho escolar, bem como do papel da rede de formação como real possibilidade de (re)conceitualização da gestão escolar.

Nessa perspectiva, Freire (2016) ressalta, ainda, a importância do compromisso com o trabalho na unidade teoria e prática, entendendo-a num processo contínuo que se faz pela partilha de ideias, experiências e vivências, tornando-se, portanto, prática social de vida, de experiências e vivências significativas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das informações obtidas, nesse primeiro momento da pesquisa, mostra o quanto foi significativa a participação dos gestores escolares na formação continuada, promovida a partir do Plano de Formação Continuada Territorial, promovida pelo IAT/SEC da Bahia. Tornou-se uma política que fomenta a formação em rede. Os conhecimentos adquiridos se mostraram necessários para revitalizar a atuação desses gestores em sua trajetória profissional. Houve, assim, o reconhecimento de atualização e aperfeiçoamento profissional.

A formação continuada de gestores escolares foi apresentada como processo político que compõe a profissionalização docente. Constitui, então, um instrumento estratégico que valoriza a sua atuação numa dinâmica que requer uma prática profissional pautada numa perspectiva crítico-emancipatória da *práxis* como unidade da teoria e da prática, bem como na ressignificação da atuação profissional de todos os demais profissionais da escola que trabalham com os gestores escolares.

Infelizmente, no entanto, é preciso pontuar que um dos desafios hoje, em nosso país, é a descontinuidade das políticas de formação de gestores escolares, explicitada na fragmentação dos programas e ações. Isso implica diretamente a dinâmica de organização da escola, no seu fazer pedagógico e, conseqüentemente, na aprendizagem de seus profissionais e estudantes. A formação continuada de gestores escolares, como direito, requer sua inserção permanente na agenda das políticas públicas educacionais para se tornar uma política de estado e não de governo.

A atitude profissional de um gestor escolar contribui, dessa forma, para a criação de uma cultura institucional, em que a comunidade escolar dinamiza as relações interpessoais e, nessa dinâmica relacional, os sujeitos tornam-se sujeitos coletivos da política organizacional da escola.

Reafirmamos, assim, que o reconhecimento da formação continuada de gestores como processo de profissionalização docente é objeto de estudo da área de educação que valoriza a concepção de formação numa perspectiva crítico-emancipatória da *práxis* como unidade da teoria e da prática na ressignificação da atuação profissional de gestores escolares.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº. 8.752, de 9 de maio de 2016** – Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm) Acesso em: 09 dez. 2021.

CANAU, V. M. F. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FINGER, M.; NÓVOA, A. (orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, M. **Observação, registro e reflexão**. Instrumentos Metodológicos I. 2. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

GATTI, A. B.; et al. **Professores no Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Gestão democrática na escola**. São Paulo: Editora Alternativa, 2006.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, M. da C.; BARBOSA, T. M. N. (Org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. São Paulo: Paulus, 2008.

SOUZA, J. V. A. de. **Introdução à sociologia da educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, E. C de. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação UFSM**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 85-104, jan./abr. 2014.

# 11

Telma Rocha dos Santos

Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz

**PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES (PARFOR):**  
intenções conceituais  
e operacionais para a formação  
e valorização profissional

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.11](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.11)

## INTRODUÇÃO

O século XXI é marcado por diversas transformações que exigem da sociedade novas demandas no campo da educação escolar, em razão do intenso entendimento divulgado, principalmente por organismos internacionais, a exemplo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de que a formação escolar é alternativa para solucionar os problemas da sociedade, capaz de promover justiça e gerar desenvolvimento do país. Ademais, no conjunto das influências coexiste o direcionamento de diversos propósitos político-ideológicos de abrangência internacional e nacional para interferir na função social da escola.

Entre as possíveis alternativas para contribuir com a melhoria dos processos educacionais na escolarização brasileira, a formação de professores é amplamente defendida. Nessa direção, Oliveira (2019) afirma que os professores são vistos como indicadores da eficácia do sistema educacional e como importantes para aumentar os padrões de desempenho do ensino.

A formação de professores é entendida com potencial de promover mudanças significativas na formação política, cultural e cidadã de crianças, adolescentes, jovens e adultos mediante a múltiplas aprendizagens para uma vida atuante e consciente na contemporaneidade brasileira.

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394, de 1996 estabelece no art. 62 que a formação para atuar na educação deve ser realizada em nível superior com intuito de garantir padrões mínimos de qualidade. No art. 67 estabelece que os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, mediante concurso público, aperfeiçoamento profissional, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação e condições de trabalho. Os dois artigos são importantes, pois sugerem que a valorização profissional, tanto pela dimensão da formação, como pelos atributos de incentivos à carreira do magistério pode ser atrativa para novos profissionais.

No Brasil, a formação de professores, ainda que tardia<sup>31</sup> é promovida pelo Estado, através de políticas que intencionam promover educação de qualidade que é direito de todos. Para isso, o poder público deve ser protagonista de ações que visam expandir a formação de professores, principalmente com o aumento de vagas no ensino superior em cursos de licenciatura em universidades públicas e também na iniciativa privada, principalmente com os cursos de Educação à Distância.

Além disso, foram criados programas de bolsa de estudo e financiamento em instituições privadas. Há, portanto, uma expansão da educação superior, com cursos de licenciaturas de qualidade questionável, que supomos tenham alinhamento com referências neoliberais, uma concepção de mundo surgida no início do século XX, contra a predominância das políticas estatizantes de influência socialista e das políticas social-democráticas keynesiana (HOLANDA 2001, p. 51).

Sob esse contexto político e, com os propósitos ampliação dos cursos de formação de professores foi produzida a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) que previa, entre diferentes ações, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor). Assim, surge um programa emergencial que oferta a formação inicial em nível superior, presencial para os docentes que não possuem uma segunda licenciatura para aqueles que atuam em uma área distinta da formação inicial, além da formação continuada.

Para a condução dessa política, de forma inaugural, o Ministério da Educação - MEC atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – Capes<sup>32</sup>, a responsabilidade pelo planejamento e implementação de políticas de formação inicial e continuada

31 As primeiras preocupações relativas à formação de professores, no Brasil, se deram a partir do primeiro quarto do século XIX, com a instalação das escolas de ensino mútuo (SAVIANI, 2009). Em 1834 com a reforma constitucional foram criadas as escolas normais.

32 A Capes foi criada em 1951 cujo o objetivo era assegurar a existência de pessoas especializadas com quantidade e qualidade suficientes para atender a profissionalização exigida pelo mercado para o desenvolvimento do país.

e valorização dos professores de educação básica e, desse modo, a agência assumiu a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Lei 6.755 de 2009.

Nos estudos realizados, Nepomuceno (2019) afirma que para atender essa nova demanda a Capes precisou de uma organização específica, a exemplo da criação de uma diretoria para a formação de professores da educação básica. A justificativa do MEC para essa nova atribuição é uma tentativa de aproximar o ensino superior à educação básica, de forma a elevar a qualidade da educação como um todo. Entretanto, esse acordo foi algo emblemático e alvo de muitos embates, pois não houve um consenso na comunidade acadêmica a respeito dessa nova atribuição da agência, por considerarem que tinha uma tradição apenas com a pós-graduação, não teria expertise para coordenar um programa de educação básica.

A decisão do MEC de elaboração da política e delegar à Capes a condução, sugere que, por meio de políticas públicas o Estado produz programas, projetos e ações com objetivo de atender necessidades da população, garantidos por princípios constitucionais, por meio de leis, decretos, portarias e resoluções (REIS; ANDRÉ; PASSOS, 2020).

Nesse trabalho, as políticas públicas são entendidas nos termos de Azevedo (2004), pela compreensão de que são intervenções do Estado, ou seja, o “Estado em ação” provendo os meios e os recursos necessários para provocar mudanças no campo dos direitos e, no caso aqui em foco, a educação como um direito social. São reflexos do contexto histórico e político, marcados por disputas de projetos de natureza epistemológicas e ideológicas diferentes.

Ainda segundo Azevedo (2004), as políticas públicas educacionais elaboradas na perspectiva liberal, reduzem a participação do Estado para promover a centralidade do mercado, havendo uma alta regulação. No campo educacional, defendemos a ampla participação do Estado no financiamento e fornecimento da educação escolar.

Para a efetividade do Parfor, a Capes promoveu a produção de documentos normalizadores e orientadores para subsidiar a implementação da política de formação de professores da educação básica. Por essa razão, o presente estudo tem como pergunta norteadora: quais as indicações conceituais e operacionais para a formação e valorização profissional apontadas nos documentos legais do Parfor?

Assim, o estudo tem por objetivo analisar as indicações conceituais e operacionais para a formação e valorização profissional apontadas nos documentos legais que instituíram o Plano de Formação de Professores – Parfor.

O procedimento metodológico escolhido para o presente estudo é a análise documental que nos termos de Lüdke e André (1986), se constitui numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos. Neste caso, os documentos legais do Parfor são fontes primárias e diretas de identificação de informações, e dados, por mais que já tenham sido estudados por outros/as pesquisadores/as em seus estudos específicos. Ademais, nos termos e abrangência do presente estudo, os achados em cada documento foram identificados a partir de descritores “formação” e “profissionalização”. Em seguida, organizados para fins de análise do conteúdo apresentados nos documentos.

## ALGUNS DOCUMENTOS LEGAIS DE BASE DO PARFOR

As políticas públicas ao serem produzidas no âmbito do Estado, em muitos casos, geram um conjunto de documentos que intencionam apresentar informações em relação aos seus objetivos, princípios, formas de implementação administrativas, financeiras, bem como orientações gerais para viabilizar a implementação da política em foco.

Em se tratando de programas, na maioria das vezes, a produção de documentos é diversificada incluindo leis, editais e manuais para servirem de referência em todas as etapas de implementação dos propósitos educacionais e formativos inerentes ao programa. Apesar do entendimento de que, o conteúdo desses portadores de textos não garantem uma implementação direta, pois os diversos contextos de uma política são ativos e plurais, a depender dos sujeitos envolvidos no processo, é importante o conhecimento de seus dados e informações como bases para a ação.

No âmbito da Parfor, vários documentos foram produzidos, mas para fins do presente estudo destacamos decretos, portarias e manuais, ilustrados no Quadro 01, a seguir:

**Quadro 1 – Documentos regulamentadores do Parfor**

Documentos		
Tipo	Identificação	Súmula
Decreto	6.755 de 29 de janeiro de 2009	Institui a Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica.
Portaria	883, de 16 de setembro de 2009	Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de Janeiro de 2009.
Manual Operativo	28 de agosto de 2014	Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor presencial - manual operativo.
Portaria	82, de 17 de abril de 2017	Regulamento do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor.

Fonte: Dados do site Capes, elaborado pela autora (2022)

O Decreto nº 6.755/2009 institui o Parfor com o argumento legal dos artigos 61 a 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O documento está organizado em 14 artigos, versando sobre princípios, objetivos, criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, plano estratégico, formação inicial e continuada,

fomento à promoção de cursos de licenciaturas, articulação da política nacional de formação com programas de avaliação, livro didático e políticas curriculares da educação básica.

Em todo o documento o termo “formação” é citado 51 vezes e perpassa 12 dos 14 capítulos. No que concerne à “profissionalização”, aparece citada apenas 02 (duas) vezes. Embora o Decreto nº 6.755/2009 informe coerência com os artigos da LDB, identificamos que o avança, pois apesar da “valorização do profissional da educação escolar” ser um princípio legal, art. 2º, inciso VII, inexistente nas diretrizes e bases de desdobramentos dessa categoria conceitual nos citados documentos legais.

O termo profissionalização está apresentado no art. 2º, nos incisos VIII e XI do Decreto (2009):

a importância do docente no processo educativo da escola e de sua valorização profissional, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à jornada única, à progressão na carreira, à formação continuada, à dedicação exclusiva ao magistério, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições dignas de trabalho.

A formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente.

A abordagem apresentada nos princípios, incisos VIII e XI sugere a intenção conceitual formulada por Evangelista; Shiroma (2010) que entende a profissionalização como política de Estado, as quais são viabilizadas pelas dimensões da valorização, a exemplo da formação continuada, incentivos à docência, exames para ingresso na carreira, avaliação de desempenho atrelada à remuneração, exames de certificação de competências, vinculando-se, portanto, à discussão acerca da carreira e valorização do magistério.

Em se tratando das questões inerentes à formação, o Decreto nº 6.755/2009 subjaz outra intenção conceitual, cujo argumento é que a formação dos profissionais do magistério é um projeto social, político e ético a favor da construção de uma nação estruturada em princípios democráticos, inclusivos e emancipatórios. Além disso, no conjunto de seus 10 (dez) objetivos, destacamos o do inciso V por demarcar que a valorização docente se faz mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira.

O destaque justifica-se pela importância de o Estado afirmar que a formação é uma condição importante da profissionalização, mas não encerra nela. É essencial ações que estimulem a atividade pela profissão docente de forma articulada e complementar em todo o processo de ingresso, permanência e progressão na educação básica. Defendemos que, essa afirmação é importante para influenciar os entes federados a continuarem investindo em ações para a profissionalização docente nos estados e municípios.

A despeito de outros aspectos conceituais da formação de professores, o Decreto sinaliza a necessidade de programas e projetos que articulem teoria e prática, da integração entre as escolas e as instituições formadoras e de um projeto formativo que contemplem conhecimentos, competências, atitudes e a ética essencial para a afirmação da responsabilidade social da profissão, bem como a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. No entanto, ressaltamos que o cumprimento de tais aspectos requer um delineamento curricular inovador, não aligeirado temporalmente e pautado nas vivências, experiências e necessidades dos professores em cada etapa e modalidades da educação básica.

As intenções operacionais são apresentadas nos artigos 4º e 5º do Decreto. Assim, indicam a importância do regime de colaboração entre os entes federados e da formulação de planos estratégicos pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. Nessa proposição, o Decreto enfatiza a necessidade de um diagnóstico para

o mapeamento das necessidades formativas de profissionais do magistério visando avaliar a capacidade de atendimento pelas instituições públicas de educação superior. A expressão “necessidades formativas” sugere que a política intenciona ofertar os cursos de formação pautados na realidade das escolas de educação básica e seus profissionais.

Desse modo, para a formação inicial foi prevista a ampliação das matrículas em cursos de licenciaturas, de forma presencial e com apoio financeiro, contemplando inclusive a formação para as diferentes modalidades da educação básica. A formação continuada está indicada pelas diferentes possibilidades, seja através de cursos e atividades, em parceria com instituições públicas e desenvolvimento de projetos nas escolas e redes de ensino, conforme conteúdo dos artigos 7º e 8º.

As intenções operacionais do decreto propõem, no art. 10º incentivos para a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior.

Considerando que o Decreto nº 6.755/2009 é o documento de referência para o desdobramento normativo e orientador da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica, a identificação do conteúdo dos demais documentos apresentados no quadro 01, foram analisados na direção de aprofundamento e/ou desdobramento da lógica conceitual e/ou operacional contida no referido decreto.

A Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009 trata as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O documento está organizado em 5 (cinco) artigos, contemplando as atribuições do Fórum e outros aspectos operacionais, em face da política ser planejada para o funcionamento em regime de colaboração.

Os Estados ao aderirem ao Parfor instalarão Fóruns como órgãos colegiados de articulação para as devidas tratativas de efetivação do programa.

São previstas 9 (nove) atribuições para os Fóruns, entre eles destacamos os incisos VI e VIII pela indicação da responsabilidade do órgão de dar ampla divulgação das diretrizes e prioridades e zelar pelos princípios e objetivos da política na elaboração e desenvolvimento da formação inicial e/ou continuada. Importa destacar que a União descentralizou a gestão operacional do Parfor para que, no âmbito dos Estados e Municípios, o programa atendesse as necessidades formativas pela organização dos cursos e/ou atividades. Em linhas gerais e considerando a natureza técnica da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009, inexistem neste documento aspectos sinalizadores de quaisquer intenções conceituais.

O Manual Operativo de 28 de agosto de 2014 é um documento organizado em 14 itens, que contempla um conjunto de informações e dados, entre outros, a cooperação técnica entre a Capes e os Estados, os Fóruns, a participação das instituições de educação superior, a participação dos alunos, das vagas e do apoio financeiro. Em seu conteúdo, está posto que, para os professores contribuírem com a melhoria da qualidade da educação básica faz-se necessário a formação exigida pela Lei nº 9.394/1996. Nessa direção, convém o acréscimo de que a promoção de um processo de ensino e aprendizagem com efeitos positivos no cenário educacional requer formação, mas também os demais requisitos da valorização e profissionalização docente.

Na formação requerida pela Lei nº 9.396/1996, o manual apresenta a alternativa de primeira licenciatura, segunda licenciatura e formação pedagógica, todas para docentes em exercício na rede pública de educação básica. De forma geral, segundo o Relatório de Gestão Parfor (Capes/ DEB, 2013) o programa teve em 2009 o número de 4.273 professores matriculados em 140 turmas. Em 2013,

esse número era de 70.220, com 2.145 turmas especiais ofertadas em 96 instituições de educação superior.

No processo de implantação do Parfor presencial, o Manual Operativo (2014) é um documento importante para a orientação da gestão da política. Apesar da fragilidade conceitual, o documento é denso na listagem das condições técnicas, operacionais, financeiras, das modalidades de bolsas para os profissionais da equipe formadora e suas atribuições.

Após 8 (oito) anos de criação da política, o regulamento do programa está sistematizado na Portaria nº 82/2017. Este documento está organizado em 7 (sete) capítulos, reunindo as temáticas pautadas nos marcos legais citados no quadro 01, especialmente os conteúdos no Manual Operativo, com o acréscimo de algumas especificidades. Em relação ao conteúdo inaugural da Portaria, o art. 7º disciplina que as “IES que aderirem ao Parfor são responsáveis por todos os atos relativos aos procedimentos acadêmicos e regulatórios dos cursos e turmas especiais do programa na IES e nos órgãos competentes (...)”.

Nessa direção, vale salientar que os cursos ofertados terão seus projetos pedagógicos elaborados e desenvolvidos pelo princípio da autonomia didático-pedagógicas das instituições parceiras. Espera-se que explicitem os fundamentos teórico-metodológicos do curso de graduação de primeira ou segunda licenciatura, bem como da formação pedagógica. Nesse sentido, entendemos que os princípios e objetivos do Decreto nº 6.775/2009 poderão ser contemplados e desdobrados como fundamentos de toda a proposta de formação.

Nesse movimento, espera-se que as instituições formadoras, com seus professores e estudantes materializem o trabalho pedagógico em decorrência da finalidade formativa das licenciaturas. Dessa forma, mesmo compartilhando o entendimento de que as políticas de formação inicial e/ou continuada precisam ser promovidas pelo

Estado, como requisito essencial no processo de valorização docente, as outras condições da profissionalização também precisam de atuação do Estado visando a qualidade da educação básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos conteúdos identificados no conjunto dos quatro documentos que subsidiaram a análise documental do presente estudo, é possível afirmar que o Parfor se constitui como a política nacional de maior abrangência e repercussão já elaborada e desenvolvida no Brasil pós Lei nº 9.394/1996.

A formação de professores é de fato uma demanda histórica, uma dívida do Estado que acompanha toda a trajetória da conquista do direito à educação na educação básica. Por essa razão, o Parfor se faz relevante, mesmo que algumas sinalizações conceituais e operacionais possam ser discutidas, notadamente pelas implicações no formato dos cursos e alternativas de implementação.

Nos aspectos conceituais, é possível perceber a presença de algumas categorias no Decreto nº 6.775/2009, mas de forma sutil e parcial. Tais informações não possuem densidade e qualidade argumentativa que possibilitem fazer afirmações centrais quanto aos fundamentos teórico-conceituais que estruturam o Parfor, principalmente se considerarmos o distanciamento entre os princípios, objetivos e o formato dos cursos.

Diferentemente das indicações conceituais que não estão explicitamente formuladas, os de natureza operacionais são em grande volume, com detalhamentos e especificidades, preponderantemente os aspectos técnicos e financeiros para a implementação da política. Nesse sentido, o Estado não economiza nas normativas e orientações que, sob sua lógica, darão condições para a efetividade dos programas.

A propaganda e publicidade do número de participantes do Parfor é motivo de distinção para a Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB da Capes, apesar da expressividade numérica, faz-se necessário estudos como potencial de apreensão do movimento dessa política na prática das instituições formadoras e nos municípios que sediam os cursos, identificando os seus efeitos. No tocante as ações de continuidade da profissionalização no âmbito dos municípios para que a essa formação não se responsabilize sozinha pelas mudanças estruturais na educação básica pública.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Janete Maria Lins. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: CN, 1996.

BRASIL. **Decreto n. 6.755 de 09 de janeiro de 2009** – Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009** – Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, criados pelo Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009. BRASIL. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Plano nacional de formação dos professores da educação Básica – Parfor presencial - manual operativo**. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. **Portaria nº 82, de 17 de abril de 2017** – Aprova o Regulamento do programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor. Brasília: APES, 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB**. Relatório de Gestão Parfor. 2009-2013. Brasília: CAPES, 2013.

HOLANDA, U. X. **Do liberalismo ao neoliberalismo**: ao itinerário de uma cosmovisão impenitente. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

NEPOMUCENO, F. B. **O plano nacional de formação de professores da educação básica (Parfor) como política da CAPES para a formação de professores**. 2019. Tese (doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde.

REIS, A. T.; ANDRÉ, M. E. A. D.; PASSOS, L. F. **Políticas de formação de professores no Brasil, pós LDB 9.394/96**. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/289>. Acesso 08 nov. 2021.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

OLIVEIRA, B. R. A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, p. 1-17, 2019.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Profissionalização docente. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.



# 12

Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano

**REFLEXÕES SOBRE  
UMA DOCÊNCIA EM FORMAÇÃO:  
diretrizes curriculares  
em questão**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.12](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.12)

## INTRODUÇÃO

Há sobre a docência uma contínua vigilância e permanente cobrança quanto à sua responsabilidade na promoção do aprendizado das gerações mais novas. Uma docência que se traduza em um ensino que seja eficaz frente a tantas adversidades, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Colóquios, pesquisas e fóruns de debates educacionais têm se debruçado, cada vez mais, sobre o papel da formação docente na qualidade da educação e sobre a importância de investimento no desenvolvimento profissional do professor. Garrido e Severino (In. GERDIN e FRANCO, 2011) entendem o desenvolvimento profissional como identitário e epistemológico por se configurar um campo de conhecimento específico, ao mesmo tempo em que é um campo específico de intervenção profissional na prática social (por ser a educação, em última instância, uma prática social) e, por isto, um campo de intervenção social.

Em momentos de reformulações normativas e curriculares, a formação docente torna-se central nas reflexões acerca de seu papel e do que se deve garantir em termos curriculares para que tal formação corresponda ao perfil de professor que se entende ser imprescindível para que a educação se aproxime da qualidade desejada para aquele contexto.

É neste cenário propício às reflexões sobre a docência que este texto foi gestado. A leitura das Diretrizes Curriculares apresentadas pelo Ministério da Educação, em 02 de julho de 2015 para a formação inicial e continuada do professor trouxe à tona a necessidade de discutir determinados elementos fundantes concernentes aos currículos elaborados para formação docente no ensino superior e que se fragilizam nas Diretrizes de 2017 e na Base Nacional Comum-formação, acopladas na BNCC.

Na proposição de mudanças curriculares para a formação docente, o documento de 2015 apresenta mais do que o aumento da carga-horária total das Licenciaturas. O documento propõe um conjunto de

conhecimentos e ações didático-pedagógicas assentados em alguns princípios que o permeiam, a saber: a) Organicidade e Articulação entre Ensino Superior e o locus de atuação docente, a escola; b) Porosidade indicativa entre Formação Inicial, Mestrado e outros programas de formação continuada docente, e entre ensino, extensão e pesquisa (desconsiderada na BNC); c) Pragmatismo com base na performatividade docente com risco de enfraquecimento do conteúdo já consolidado e ênfase na gestão (na BNC-formação, com ênfase na tecnologia; d) Movimento de Formação com caráter individual no movimento de formação profissional (ênfasisado ainda mais nas Diretrizes de 2017).

A presente discussão percorrerá alguns elementos considerados fundantes referentes à formação docente presentes nos princípios identificados na própria proposta, tanto de 2015 quanto de 2017 e acima destacados, a fim de compreender possíveis lacunas ou identificar avanços filosófico-metodológicos que mobilizam o escopo de uma proposta Curricular, a saber: a) a articulação teoria-prática; b) a performatividade docente e a singularidade professoral; c) a dimensão individual e coletiva da docência.

Tendo como ponto de partida os princípios que justificam e percorrem as diretrizes, este estudo é de cunho interpretativo-reflexivo com vistas a ampliar o escopo teórico metodológico para as mudanças curriculares dos cursos e programas de formação docente.

## ARTICULAÇÃO TEORIA E PRÁTICA ENTRE ENSINO SUPERIOR E A ESCOLA

A formação docente prescinde de saberes múltiplos que são construídos no percurso formativo. Uma formação que parte da própria experiência como aluno até o exercício profissional onde tais

saberes são ressignificados, realocados e reconstruídos pela prática cotidiana. Quando se enfatiza a relação teoria-prática, forma-se um binômio em que o que se destaca não é nem a teoria, nem a prática, mas sua articulação. O termo relação, segundo Abbagnano (1998), traduz três possibilidades de entendimento que permeiam as discussões filosóficas sobre o tema. A primeira possibilidade de entendimento admite a objetividade e realidade da relação; a segunda nega a objetividade e a realidade da relação e a terceira admite a objetividade, mas não sua realidade. Ou seja, a relação é discutida em termos de sua objetividade e de sua realidade.

Há o pressuposto de que a relação teoria-prática na formação docente se materializa (se objetiva) nas articulações reais proporcionadas pelo arranjo curricular, por meio de formas de distanciamento-aproximação da realidade escolar. A unicidade teoriaprática, conforme alerta Souza (2001), se concretiza, não como um processo passivo, mas como processo encarnado em elementos críticos e reflexivos.

A proposta das Diretrizes Curriculares 2015 em questão, ao enfatizar a necessidade de maior articulação entre o locus de formação (o ensino superior) e o locus do exercício profissional (a escola), abre uma crítica sutil à produção de conhecimento acerca da educação via pesquisa no ensino superior (considerada desconectada da realidade escolar), deslocando e secundarizando o sentido da teoria em relação à necessidade da prática na formação. Apoiando-se na abordagem kantiana, Carvalho destaca que a ação, como prática, supõe um sujeito ativo do conhecimento que, em certo sentido, "(...) constrói, ele próprio, a partir de um domínio teórico, o que se apresenta a ele como experiência, como objeto" (CARVALHO, 2013, p.10).

Não se trata, pois, de minimizar a presença de uma em relação à outra, mas de articular coerentemente a prática à teoria que a explica ou a compreende. De acordo com Carvalho (2013) a prática como experiência requer a mediação da teoria, no sentido de conferir-lhe



historicidade e ancoragem. Corre-se o risco de colocar prematuramente o aluno no ambiente escolar, na sala de aula ou nos espaços e ações da gestão escolar (e mais incentivados nas diretrizes de 2017), sem que domine as lentes epistemológicas necessárias e adequadas para um olhar crítico acerca do cotidiano escolar.

A formação de um habitus profissional (secundário), em Bourdieu (2003), como por exemplo, disposições traduzidas em percepções, escolhas e ações que orientam as práticas, no caso, práticas professorais, contribui para o entendimento deste risco de vazio epistemológico, pois, ao se expor o licenciando imediatamente à realidade escolar, sem um forro teórico adequado, pode-se invocar a constituição de habitus professoral baseado mais nas lembranças e experiências familiares (habitus primário) do que em estudos e aportes dos fundamentos educacionais, contribuindo para a dicotomia teoria-prática e, quiçá, para a desvalorização do teórico-contextual e valorização de experiências pontuais e descontextuais. O licenciando, ainda sem experiência necessária para atuação docente, conforme o esperado, ao confrontar-se com a prática docente, mobiliza seu habitus primário, relacionado mais ao senso comum do que ao habitus profissional, o que permite o risco de vazio epistemológico, em virtude de a prática docente requerer a mediação da teoria que a embasa.

Assim, ao invés de se garantir a maior articulação entre ensino superior e escolar, corre-se o risco de criar um abismo, esvaziado de possibilidades de construção teórico-prática. Tal abismo, assentado na prática, pode resultar no que Gauthier (1998) designa ser a docência um “ofício sem saberes”. Pode-se incorrer na destituição de um conjunto de saberes construídos historicamente, referenciados cientificamente e garantidores de um olhar mais amplo e profundo às práticas que, sem este olhar, podem ser mais desarticuladoras do que articuladoras da relação necessária entre ensino superior (academia) e escola, entre teoria e prática e entre saber e saber-fazer. Aqui, incide-se,

conforme a BNC-formação, no risco correspondente de uma formação apoiada em opiniões, verdades relativas hoje assentadas no equívoco do sentido de narrativas.

A dicotomia, pois, assim provocada, entre teoria e prática, impede que se concretize, na formação docente inicial e continuada, a relação imperiosa teoria-prática. Para Souza (2001), ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, os currículos de formação impedem o professor de pensar sobre a ação pedagógica, "(...) de compreender a estrutura da escola, de aclarar os propósitos da educação, de elucidar as formas de existência e de organização social, em toda sua complexidade e historicidade e [...] de recriá-las, de transformá-las, de superá-las" (SOUZA, 2001, p.7).

O saber-fazer pedagógico, advindo da relação teoria-prática, é o que, para Sarmiento (1994) ampara a intervenção educativa de caráter praxiológico. Este caráter praxiológico advém de um conjunto de teorias que darão suporte ao ainda não pensado ou não feito, pedagogicamente criado para atender à complexidade, diversidade e incompletudes da própria docência. Pois, nesta praxiologia há que se considerar a práxis, que requer do docente o exercício da conscientização dos processos de ensino, rigor metodológico, atitude reflexiva, intencionalidade e criticidade.

Neste sentido, as diretrizes de 2015, em análise, ressaltam a necessidade de articular e tornar mais porosa a relação entre formação inicial e continuada de professores, seja por meio dos Programas de Pós-graduação ou utilizando-se Programas de Extensão Universitária. Há aí uma necessidade imperiosa que deve ser articulada pelo ensino superior, como maneira de aliar formação-pesquisa-intervenção educacional. Entrelaçar projetos de pesquisa e de extensão às Licenciaturas pode resultar em uma formação de professores mais consistente e, com certeza, garantindo a denominada relação teoria-prática docente,



tanto para alunos em formação inicial como para os professores que estão no exercício da profissão, no Ensino Básico. Pois, conforme Fontana (2005, p.24) a “intencionalidade da ação pedagógica passa pela elaboração metódica dessa ação”.

Observa-se, portanto, que a proposta de 2015 tem incoerências e riscos, porém há alguns indícios que podem impactar positivamente a qualidade da formação docente e no desenvolvimento profissional de professores em exercício se os programas de extensão e de ensino delinearem objetivos comuns e complementares, em arranjos curriculares articulados. Ademais, o estreitamento entre ensino superior e Escola possibilita um trabalho de formação continuada que, de acordo com Lima (2005), pressupõe considerar a complexidade da realidade escolar, a provisoriade do conhecimento e a incompletude do ser humano. Por sua vez, a BNC para a formação docente instrumentaliza e reduz a docência a um conjunto de competências técnicas desarticuladas com o necessário vislumbre crítico e histórico em que a Educação está atrelada, enfatizando competências individuais e o processo de aprendizagem sem o conhecimento dos determinantes históricos, sociais, econômicos, políticos e culturais que embasam as próprias dificuldades do processo ensino-aprendizagem.

## A PERFORMATICIDADE DOCENTE E A SINGULARIDADE PROFESSORAL

Ao mesmo tempo em que há a proposta de articulação entre ensino-pesquisa extensão que pode garantir maior consistência à formação de professores, as Diretrizes Curriculares de 2017 justificam a necessidade de aumentar a carga-horária da prática na docência

apontando um viés de cunho pragmático. Ou seja, há o risco de se valorizar a prática pela prática, o uso de tecnologias educacionais pelo próprio uso e tendo como pano de fundo uma certa performatividade, percebida no detalhamento quanto às capacidades comunicativas que os cursos de formação docente devem desenvolver em seus licenciandos, tão própria dos tempos atuais.

Lyotard (1993), ao refletir acerca da pós-modernidade ressalta que, desde os anos 50, tem-se construído uma sociedade da informação, onde a própria ciência é vista como um modo, dentre outros, de produzir, estocar e distribuir informações de forma rápida para resolver problemas das organizações. Tal exemplo traz a questão da performatividade, ou seja, do desempenho que é no mundo hodierno, valorizado, medido e distribuído. É o que Santos (1986) denomina de “glamourização da autoimagem”. Aliando estes dois conceitos, tem-se a proposta do professor performático, que alia um conjunto de informações a uma forma única, singular de as transmitir.

É o risco de se incentivar e promover a formação de professores predominantemente preparados para o fazer e não para o saber-fazer e saber-pensar o fazer. Na proposta que se apresenta, percebe-se, mais uma vez, que a prática se torna não parceira e interligada à teoria, mas apenas ligada e articulada à própria prática. Tais indícios, acoplados ao aumento de carga-horária do tempo do licenciando na escola, locus do exercício profissional, fortalece o sentido da performance na constituição da professoralidade. “Portanto, e desta perspectiva, para o homem ser não é apenas uma possibilidade de manifestar-se, de aparecer modelizando seu próprio aparecer, mas ser é, também, uma questão” (Critelli, 1996, p.48).

À necessidade de garantir um percurso formativo que seja de qualidade, torna-se necessário cultivar um espaço acadêmico que instigue os futuros docentes e os docentes em exercício a pensar a sua

“performance”, buscar sistematizar e refletir sobre a mesma num movimento que sugira a construção de conhecimentos específicos para o aperfeiçoamento de si e do próprio ato docente tendo como referência a teoria. É um caminho para que a questão docente, citada por Zabalza (2010), não obstrua a qualidade de ensino necessária e que, segundo Vieira (2009) a ação docente seja redimensionada em seus aspectos criativos, críticos e ajustada por teorizações (advindas das indagações e das reflexões) das experiências efetuadas.

Há que se ressaltar o sentido da urgência de uma performatividade deflagradora de uma formação sem fundamentos histórico-filosóficos e psicossocioculturais que possam sustentar o exercício da docência e, principalmente, a própria capacidade de inovação sustentável requerida pela educação. Afinal, o “imponderável” na educação, o que surpreende e o que exige intervenção crítica e criativa (como a questão da pandemia) só pode ser sustentada e realizada por sujeitos que pensam o que fazem e podem refazer o pensar e o fazer a partir de uma sólida formação teórica. Para Garrido e Severino (In. GHEDIN e FRANCO, 2011, p.13) as transformações das práticas docentes só se efetivarão se “(...) o professor ampliar sua consciência sobre a prática, (...) o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.”

As alterações ocorridas no final do século XX nas relações entre conhecimento, sociedade e universidade, exigem, segundo Leite e Ramos (In. Leite, 2010) uma formação docente centrada na aprendizagem autorregulada e no desenvolvimento da autonomia de alunos que estão em sua urdidura professoral, por meio de competências trabalhadas no sentido de capacitar os licenciandos para a intervenção adequada nos espaços de exercício profissional, a escola, a sala de aula, os espaços de ensinar e aprender. Para tal, o saber-fazer pressupõe um saber sobre o quê fazer, o porquê fazer e o como fazer.

## A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NA FORMAÇÃO DOCENTE

Atrelando a formação docente, conforme diretrizes propostas em 2017, a BNCC sinalizará o currículo formativo docente. O currículo, de acordo com Sacristán (2000), tem a pretensão de apresentar-se como o reflexo de um esquema socializador formativo e cultural que a instituição escolar tem. Ao se anunciar a necessidade de uma base curricular que abarque todo espectro nacional, anuncia-se também que há um trabalho nas escolas que não corresponde ao que se considera adequado à formação das novas gerações. Há, pois um anúncio-denúncia de inadequações, equívocos curriculares que precisam ser enfrentados e devidamente substituídos, melhorados no âmbito das instituições educativas. Ademais, ao se declarar a emergência de uma outra proposta de base curricular que atenda ao que se denomina “comum”, abstrai-se a diferença entre regiões, comunidades, repensa-se o valor e a dimensão das produções culturais comunitárias. Instala-se a perspectiva do risco da pasteurização curricular e a negação dos avanços curriculares quanto à diversidade de culturas que tem sido considerada nos projetos interdisciplinares propostos e realizados por tantas unidades escolares, sob as indicações dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com o cenário pandêmico, faz-se mister manter a atenção sobre esta questão a fim de redimensionar, no bojo da formação docente, o aprendizado, o uso e as possibilidades das tecnologias da informação e da comunicação que tem sido desenvolvidas e apregoadas no âmbito educacional. São requeridas outras competências, somadas às competências pedagógicas, atitudinais e de conhecimento que ampliam sobremaneira o escopo curricular da formação inicial e continuada docente. Porém, cabe observar que as tecnologias, à disposição para os processos de ensino-aprendizagem, necessitam corresponder

às intencionalidades da educação para que não se faça um uso meramente performático do aparato tecnológico, num caráter tecnicista pragmático da prática docente.

No sentido, pois de relativizar a performatividade nas competências relacionadas à comunicação e uso de suas tecnologias, cabe o cuidado com o desenvolvimento de uma postura crítica e sensível, discernimento didático-metodológico para garantir o exercício permanente que a docência exige na tomada de decisões e nas escolhas apropriadas aos objetivos de aprendizagem.

Mais uma vez, exige-se, pois a não dicotomia teoria-prática, mas a ênfase em seu caráter articulado, relacional. Ou seja, não basta parecer ser, mas ser, sendo e se construindo sob a égide desta articulação. É o bastante que o egresso da formação inicial possua um “repertório de informações e habilidades” (Cap III, Art. 7º)? Para a performatividade docente, talvez. Corre-se, porém, o risco de não se garantir uma visão ampla da problemática educacional que permita a constituição de professores como sujeitos da Educação, mas apenas como tradutores do que está exposto na BNCC.

Pelas forças conservadoras que tem tensionado a política nacional e a própria discussão curricular, pais de alunos, representados por associações/organizações diversas, tem apresentado propostas de eliminação de temáticas que paulatinamente vinham sendo incorporadas aos currículos desenvolvidos nas escolas, como sexualidade, gênero, etnia e política. Estão sendo questionados valores, mais que conhecimento oficial por meio de um movimento de eliminação do que tem garantido, em termos de formação humana, certo nível de criticidade e discernimento e deslocamentos sociais importantes, de acordo com Apple (1997). Tais temáticas, ao se tornarem presentes no currículo escolar, promovem reflexão de um real pouco problematizado e, por isso, ainda em fase de experimentação, onde professores e gestores estão tateando modos, enfrentando as diferenças e assumindo a diversidade de minorias sociais.

## DIMENSÃO INDIVIDUAL E COLETIVA DA DOCÊNCIA

Com a proposta de se criar mecanismos de controle e avaliação de professores, tem-se o correspondente caráter individualista e competitivo na formação docente. Não há espaço nem indícios de se promover uma formação que desenvolva competências de colegialidade para o exercício profissional apesar da ênfase exagerada na necessidade do licenciando participar da elaboração de projetos pedagógicos e das ações da gestão escolar (não consta que isso permeia o cotidiano do professor). Ao se ressaltar a importância de acompanhar a gestão escolar, sinaliza-se que a questão da profissão docente, como categoria profissional, se secundariza.

Contraditoriamente, a presença constante do licenciando na escola corre o risco de resvalar a formação no ilusório espaço individual de sua docência, esquivando-se do sentido coletivo e de entropias que são fundamentais para o exercício da profissão. São os princípios do mercado que ingressam com mais força no espaço escolar, estabelecendo novos arranjos já na formação docente de tal forma que se garanta, no currículo formativo de professores, os princípios de mercado (inovação, empreendedorismo, gestão, avaliação de competências) e, por isso, princípios que fortalecem o individualismo numa profissão exercida com o outro. A gestão escolar está, nessa direção, mais alinhada aos princípios mercadológicos do que à formação e profissão docente, enfatizando assim o seu caráter individualista que obstaculiza a dimensão coletiva da docência e a prática social, que a caracteriza.

Bourdieu (1998) destaca que cada sujeito, no exercício de sua profissão, se localiza em determinadas posições sociais no interior de espaços de interação, traçando, pois, trajetórias específicas, porém, correspondentes ao campo de interação inserido. Essas posições e trajetórias são, em certa medida, determinados por um volume

específico de capital ou tipos variados de recursos, específicos aos campos de interação (exercício profissional, por exemplo). Os principais recursos são: capital econômico, simbólico e cultural. Esses recursos embasam a ação e a inserção dos sujeitos nos diversos meios sociais nos quais o indivíduo se insere e, por conseguinte, lhe conferem especificidade e certa legitimidade nos resultados de seu trabalho. Assim, a profissão caracteriza-se por um conjunto de suportes materiais e não-materiais que determinam e corroboram tipos específicos de trajetórias e de espaços de posições sempre em relação ao outro, co-sujeito de todo processo de construção profissional.

A docência como atividade remunerada inscreve um capital econômico que não representa a substancialidade condizente à importância da atividade para a sociedade ocidental. O capital econômico, pois, pode representar uma possibilidade de ascensão social quando o sujeito que investe na carreira do magistério advém de classes sociais menos favorecidas economicamente. Ao se inserir na formação docente ou ao assumir a docência, o licenciando/professor carrega consigo, mais que este capital econômico, a relevância de certo capital cultural, convertendo-se em sujeito que detém uma quantidade significativa de conhecimentos e habilidades que, socialmente relevantes, compensam a escassez do capital econômico. Assim, o ser professor se capitaliza pelo simbólico, mais do que pelo elemento econômico, pela singularização da atividade profissional estar diretamente relacionada à personalidade (STANO, 2005).

Há, pois, um “capital específico”, que constitui, também, os recursos disponibilizados para a docência. Este capital específico, para Bordieu (2003), representa a singularidade posta, exercida e manifestada (implícita ou explicitamente) pelos sujeitos que se inserem em campos igualmente específicos de interação. Porém, tais especificidades não ficam imunes às influências de outros campos de interação, que formam igualmente, de maneira singular, seu habitus

profissional. Cada sujeito docente em formação, inserido num mesmo campo de interações, sofrendo a influência de um mesmo discurso, filtra e ressignifica tais dados e construtos de maneira própria e de acordo com o seu capital cultural (capital específico evidenciado na pandemia, em que salas de estar viraram salas de aula de professores precarizando ainda mais o trabalho docente). Tais elementos precisam ser considerados nos arranjos curriculares de formação inicial docente no sentido de aproximar, mais uma vez, não apenas a teoria da prática, mas para ir além do que se tem compreendido como desejável ao profissional da educação, menos a sua performance (o parecer ser) e mais a sua singularidade construída nas interações que formam seu habitus profissional.

Mediante um conjunto de situações socioeconômicas e culturais que tem ultrapassado os muros escolares, o professor tem sido instigado a lidar com o aumento da violência, dos desalinhos na própria autoridade docente, dos valores que desmotivam a atividade da busca pelo conhecimento. A resposta a todo um contexto nem sempre favorável à ação docente requer decisões que vão além das intenções pessoais, necessitando de articulações coletivas, planejamentos e projetos coletivos, num caráter de colegialidade.

A dimensão da singularidade docente, desta forma, só é preenchida pela dimensão do coletivo. O ensino superior ou a escola constitui-se como espaço marcado pelo encontro e em que o trabalho se realiza por meio da intersubjetividade, o sujeito que ocupa e constrói este lugar, é sempre um sujeito que partilha códigos e signos. Tais instrumentos de codificação e decodificação permeiam a atividade profissional da ação docente, conferindo-lhe uma sobrecarga de significados que traz, consigo, uma prática que ultrapassa um simples conjunto de métodos e técnicas de ensino nos quais as medidas avaliativas do exercício da docência que estão sendo propostas tenderão à imprecisão constante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os textos orientadores (2015 e 2017) acerca da Política Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica brasileira mostram a impregnação da racionalidade técnica que tem percorrido e se fixado também no espaço escolar. Há um esvaziamento crítico que perpassa a proposta quando coloca como ponto de partida uma prática destituída de saberes e culmina com a ênfase a uma formação que parte da experiência e forma-se na experiência, desterritorializando a teoria que subjaz as práticas.

Palavras, quando ausentes ou predominantes num documento oficial de currículo, geram práticas e definem percursos, imprimem significados e desarticulam identidades, definem intenções e reforçam interesses, nem sempre públicos e nunca sem uma intencionalidade.

Para o alinhavo de um currículo com vistas à formação inicial e continuada de professores há que se compreender as interdependências de elementos embaixadores da própria docência, assumindo dialeticamente as interfaces entre saber e saber-fazer, entre teoria-prática, entre pessoalidade e coletividade, entre o singular e o coletivo, numa perspectiva freireana,

Toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais" (FREIRE, 1996, p. 41).

Entre avanços (clareza e premência de articulação entre ensino-pesquisa-extensão na formação docente, tornando orgânicos os programas de formação na graduação e na formação continuada; maior aproximação do locus de formação e de atuação profissional) e retrocessos (caráter pragmático, despolitização da formação pela quase

ausência de conteúdos históricos e filosóficos) tem-se um currículo como território de disputas ideológicas e de poder que precisa ser compreendido para ser devidamente contestado e reelaborado pelos professores como sujeitos da Educação para além de sua performance.

Será na esfera do devir que os currículos para a formação inicial e continuada de professores se concretizarão na consubstanciação de processos formativos de caráter reflexivo e coletivo, trazendo a teoria cada vez mais iluminadora de práticas para a emancipação de sujeitos, se negados por BNCC e na BNC se farão presentes na experiência da própria docência em formação nos espaços escolares, num arranjo cambiante entre academia e escola, entre comunidade e âmbitos do aprender e do ensinar, tendo o aluno-licenciando em formação como elemento mediador dessas articulações.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas/SP: Papi-rus, 2003.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015** - 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: CNE, 2015.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02/2019, de 20 de dezembro de 2019** - 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: CNE, 2019.

CARVALHO, M. **Teoria e experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CRITELLI, D. M. **Analítica do sentido**: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. São Paulo: Educ/Brasiliense, 1996.

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

FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GAUTHIER, C. (Org.). **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: UNIJUÍ, 1998.

GHERDIN, E.; FRANCO, M. A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo, Cortez, 2011.

LEITE, C. (Org.). **Sentidos da pedagogia no ensino superior**. Porto: CIEE; Livpsic, 2010.

LIMA, M. E. C. de C. **Sentidos do trabalho**: a educação continuada de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LYOTARD, J. F. **O pós-moderno**. Tradução de Ricardo Correia Barbosa. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

SACRISTAN, G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, J. F. **O que é pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores**. Porto: Porto Editora, 1994.

SOUZA, N. A. A relação teoria-prática na formação do educador. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 22, p. 5-12, set./2001.

STANO, R. C. M. T. **Ser professor no tempo do envelhecimento**: professoralidade em cena. São Paulo: EDUC, 2005.

VIEIRA, F. Em contracorrente: o valor da indagação da pedagogia na universidade. In. **Educação, Sociedades e Culturas**, Sinop-MT, n. 28, p.107-126, 2009.

ZABALZA, M. A. **Competências docentes do professorado universitário**: qualidade e desenvolvimento profissional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006.

# 13

Acileia Cristina Porto Pinheiro

Anatália Dejene Silva de Oliveira

## A ESCOLA E A GESTÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE EXPANSÃO DO GERENCIALISMO EDUCACIONAL

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.13](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.13)

## INTRODUÇÃO

Há muito tempo se discute a gestão escolar, sobretudo, elege-se as concepções que permeiam as práticas pedagógicas realizadas nas escolas, seus problemas, desafios, perspectivas e possibilidades. Por isso, são distintas as concepções de gestão porque elas refletem posicionamentos políticos, sociais e, principalmente, epistemológicos na busca de entendimento sobre a função social da escola. De certo, o modo pelo qual a escola se organiza e se estrutura, estabelece condições para a constituição de sua dimensão pedagógica e, sobretudo, incide sobre os seus objetivos que podem tender para a conservação ou a transformação social (LIBÂNEO, 2012).

A escola pública é, e sempre foi, um espaço de disputa. Teorias, políticas e conhecimentos sobre o contexto escolar anunciam diferentes valores socioculturais que implicam na proposição de ações e práticas que tensionam o fazer pedagógico pela atuação dos sujeitos educacionais, quer sejam estudantes, professores ou gestores escolares. A escola como espaço de interação entre pessoas e de produção de saberes, configura-se numa perspectiva humanizadora como ambiente de formação por valores, constituindo-se em terreno profícuo para a prospecção de desejos, efetivação de práticas de mobilização e ações de mudanças (CHARLOT, 2000).

Nesta mesma configuração do pensamento educacional, Freire (2000, p. 58) contribuir ao afirmar que:

A educação que, não podendo jamais ser neutra, tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável. (FREIRE, 2000, p. 58).

Analisada na perspectiva freireana, o modelo contemporâneo de educação escolar amparado no que se denomina de sociedade do conhecimento mantem a escola como aparelho reprodutor do Estado, especialmente, pela permanência e intensificação da produção de desigualdades sociais. A escola é reduzida a um espaço de transmissão de ideais liberais, de controle e monitoramento dos processos efetivados para essa transmissão. Morin (2007), expõe que a mundialização caracterizada pela generalização da economia liberal é unificadora, mas também, paradoxalmente, divisora.

Assim, diante do processo de mundialização vivenciado atualmente, a sociedade do conhecimento coloca em evidência o papel da escola pública, exigindo mudanças e redefinição de sua função social. Para além da situação exposta por Morin (2007), intensifica-se também a adoção de fundamentos e ferramentas da administração empresarial na educação, praticada pelas propostas e ações de caráter reformador, nas quais se postula a substituição os princípios da administração pública por esquemas empresariais da lógica competitiva. (LIMA, 2018).

A complexidade desse contexto produz muitas tensões e conflitos, especialmente, impulsionadas pela efetivação de reformas político-administrativas na área da gestão pública. Paro (2007) diferencia administração empresarial da administração escolar, ao indicar que a administração escolar apresenta uma especificidade que se consolida na realização humana implícita no ato educativo. Assim, a administração busca a utilização racional dos recursos na realização de determinados fins, mas outra lógica se impera ao se administrar a escola, pois se exige dela o anúncio e a defesa de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los.

Nesse cenário conturbado questionamos: em se tratando de educação escolar, que concepção de gestão estamos vivenciando na escola pública? Autores como Lück (2008) e Libâneo (2017), corroboram na reflexão por compreenderem a gestão escolar como a



condução do trabalho educativo em direção aos objetivos para os quais as ações se orientam. Do mesmo modo, Cury (2007, p. 495), define gestão escolar democrática como “processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, (...) expressa um anseio de crescimentos dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática”.

No campo da gestão educacional têm-se uma vasta literatura que problematiza, analisa e busca caminhos para explicar a gestão escolar democrática em tempos de expansão do gerencialismo educacional. Na tentativa de discutir esse tema, o presente ensaio apresenta duas seções que se completam. Na primeira, busca-se denunciar a presença dos ideais neoliberais no contexto educacional contemporâneo, a partir do conceito de gerencialismo administrativo. Na segunda, propõe-se o anúncio de possibilidades e perspectivas para novas práticas que constituam a realização de uma gestão democrática em contexto escolar.

## GERENCIALISMO ADMINISTRATIVO E O CONTEXTO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: DENÚNCIAS SOBRE ESSES IDEAIS NEOLIBERAIS

A complexidade do contexto educacional atual é uma construção histórica sob interesses econômicos de grupos dominadores da sociedade contemporânea. Não isolada desse contexto, a escola é lócus político de educação formal e se compromete em propiciar processos formativos às pessoas que enfrentam as problemáticas que são tensionadas por diferentes determinantes sociais (PARO, 2007).

A discussão sobre a educação escolar no momento atual, é realizada por Saviani (2020) que a coloca no contexto das crises conjunturais, como a crise sanitária que estamos vivendo na pandemia da Covid-19, diferenciando-a das crises estruturais do sistema capitalista. Segundo o autor, as crises conjunturais são parciais, pois envolvem contradições e, de certo fazem parte e até movem o desenvolvimento do capitalismo, evitando colocar em questão a totalidade da forma social capitalista (Saviani, 2020). Já as crises estruturais, pelo seu caráter universal, alcance global, escala de tempo, afetam e colocam em risco a estrutura global do capitalismo. Tanto é assim que o autor afirma que a crise estrutural atual se evidencia, principalmente, pela dificuldade de o capitalismo continuar a sua expansão, pela impossibilidade de desenvolver novas forças produtivas, pela obsolescência programada e seus consequentes impactos ao meio ambiente.

Nesse contexto, a educação precisa ocupar a agenda política de defesa da escola pública como meio de combater o entendimento de que sua função está a serviço da manutenção e ampliação do capitalismo. Segundo Saviani (2020) as relações e implicações da crise global na educação foram veementemente desnudadas pela pandemia da Covid-19, que impactou sobremaneira as práticas escolares e deu maior transparência a presença de grandes conglomerados econômicos, organizações ditas não-governamentais que foram convidados pelos governos para auxiliar na gerência da crise instaurada na pandemia.

Esses atores privados representam concepções ligadas ao neoprodutivismo, ao neo-escolanovismo, ao neoconstrutivismo, e ao neotecnicismo, que há muito já vinha sendo propagados por meio dos ideais pedagógicos do “aprender a aprender”, da pedagogia da “qualidade total”, da “pedagogia da competência”, dentre outras (SAVIANI, 2020). A realidade educacional atual também enfrenta a fetichização das novas tecnologias como solução dos problemas escolares.

E todas essas questões se interpõem e cerceiam a ação do diretor escolar, condicionando sua gestão.

Ao reconhecer que a escola é uma instituição social pautada em um conjunto de valores, e que se dispõe a trabalhar em formativos envolvendo diferentes conjuntos de conhecimentos, Lima (2018) destaca a dificuldade de se efetivar, nesse trabalho, uma gestão escolar democrática, especialmente pela lógica sobre a qual os processos capitalistas estão conduzindo as orientações de funcionamento da escola, fundamentadas em teorias e modos operandi da gestão privada. Importante entender que o gerenciamento empresarial é uma das faces da privatização da educação pública. De acordo com Adrião (2018), o campo da privatização da educação no Brasil se estende e perpassa a gestão, a oferta e o currículo. Ao longo de décadas diversos modelos e medidas vêm sendo praticados em diferentes níveis. Por exemplo, vivenciamos a partir dos anos 1990, a preeminência dos interesses privados na gestão pública sob a roupagem de Nova Gestão Pública, configurada como um conjunto de ações que objetivam a reforma do Estado e, conseqüentemente, da educação pública.

Nessa perspectiva, diferentes articulações com as teorias de cunho liberal ou social-liberal têm predominado no contexto contemporâneo. Roberto Deitos (2010), apresenta questões interessantes sobre desenvolvimento e subdesenvolvimento econômico, que implicam na necessidade de ajustamento estrutural constituído por reformas, financiadas por empréstimos de grandes conglomerados de bancos internacionais aos governos de países pobres. Como provedores dos empréstimos, os bancos, como o Banco Mundial, regulam, acompanham e avaliam os processos de implementação e efetivação das reformas instauradas nesses países. A educação se inclui nesse processo como elemento que tem a possibilidade de garantir a efetivação das concepções neoliberais que atendem ao interesse do capitalismo. (DEITOS, 2010).

O que se problematiza então é como as concepções neoliberais se tornaram receituários na análise e na formulação da política nacional brasileira. Deitos (2010) apresenta seis medidas básicas que foram constituídas na implementação de políticas públicas pelo Estado brasileiro e que imprimem às concepções neoliberais performances de redentoras da educação escolar pública:

a) o atendimento das novas exigências econômicas, políticas e educacionais advindas do processo econômico mundial acelerado;

b) a incidência da culpabilidade estabelecida à iniquidade educacional como justificativa do atraso econômico;

c) o papel da educação na constituição das concepções neoliberais, na qual as prioridades educativas são definidas de acordo a base do sistema e não pelas necessidades educacionais e científicas;

d) a crescente instabilidade político-institucional que interfere na eficácia da gestão pública;

e) a imposição de reformas do funcionalismo público que explicita uma nova relação do Estado na avaliação e formalização das políticas públicas educacionais e

f) a falácia de que eficiência institucional seria alcançada apenas com a presença ativa dos organismos e agências financeiras na gestão pública.

A apresentação de dados referentes às reais implicações das reformas implementadas, como “as privatizações de empresas estatais, segundo Deitos (2010) abertura comercial, endividamento público e privado, desregulamentação e fortalecimento dos mecanismos de regulação privados, desnacionalização avançada”, demonstra as imbricações dessas ações no contexto educacional, citando fatos e expondo dados estatísticos educação nacional.



Coadunamos com as considerações de Deitos (2010), pois entendemos que a problemática que envolve a implementação da política educacional precisa ser analisada vinculada à dinâmica econômico-social e político-educacional nacional e internacional. Assim, o processo de gestão das escolas públicas sofre os ditames da lógica do gerencialismo empresarial, arraigado às investidas da privatização educacional e à presença cada vez mais veemente de atores privados que visam implementar programas e projetos que abrangem as dimensões da oferta, do currículo e da gestão escolar.

A ocorrência desse movimento de reformas dos estados nacionais ancoradas em modelos privados de gestão tem se tornado referência hegemônica evidenciada na educação formal em todo o mundo, sobretudo na transferência de responsabilidades do fazer estatal na escola para o setor privado com subsídios do setor público.

A busca por eficiência, inovação, atingimento de metas de desempenho, gerenciamento de indicadores e resultados, e governança do estado torna-se, então, o ponto focal para a competitividade econômica global. (GARCIA, 2018).

Dentre os atores privados que interpõem processos educativos sobressaem institutos, bancos, agências e organizações não-governamentais. Pode-se destacar no estado da Bahia, na rede estadual de ensino, a participação desses atores privados na gerência de planos de formação continuada de gestores escolares (Instituto Itaú) formação continuada de docentes (Fundação Vivo, Instituto Ayrton Senna), na oferta de cursos para a formação profissional dos estudantes (Senai, Sebrae).

Assim sendo e, de acordo com Paro (2007), é uma lógica em que o papel do diretor escolar ganha centralidade fundamental para o sucesso dos programas e projetos implementados no gerencialismo educacional. No contexto da pandemia, observamos a ampliação do

monitoramento dos programas junto aos gestores escolares da rede de ensino estadual da Bahia. Esse trabalho acontece nas plataformas digitais, como o Sistema de Apoio à Gestão da Aprendizagem (SAGA) e o Escolado. Essas plataformas sediam os registros de avaliações periódicas e controle de frequência dos estudantes e atuação dos profissionais do magistério.

A instituição de projetos e programas privados reclama da efetiva participação dos gestores escolares na implementação e no controle da realização nessa natureza. Na gestão escolar, a rede de ensino estadual da Bahia, tem enfatizado a gestão de resultados e o tratamento de dados que são cobrados pela chefia imediata, para o controle das ações estabelecidas.

Em especial, observamos o monitoramento de programas assistivos como o Cartão Vale-Alimentação, a Bolsa Presença, o programa de monitoria estudantil e Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ofertados por instituições privadas. O acompanhamento da realização desses programas e projetos está a cargo dos gestores que devem alimentar e manter atualizadas as plataformas digitais de monitoramento.

É assim, na gestão de resultados e controle (monitoramento) das ações dos sujeitos escolares (professores e estudantes) se realizam a partir de estratégias da administração gerencial empresarial, ocupando o gestor escolar com técnicas de planejamento, acompanhamento e regulação de ações com vistas à obtenção de resultados. A ideia que se impõe como necessária é que a gestão escolar, tal qual a gestão empresarial, incubia-se da ampliação da melhoria de resultados, quais sejam ligados ao acesso, à permanência e/ou ao sucesso dos estudantes dentro das premissas da educação pautadas na lógica do mercado profissional, ou seja, da competitividade.

Esse novo gerencialismo seria uma filosofia política e econômica neoliberal, baseada na liberdade dos mercados e na teoria da escolha

pública, substituiu a centralidade da arena política pela centralidade do mercado. Na educação, diversas práticas de gestão democrática tornaram-se ideologicamente incompatíveis e foram afastadas por força da adoção do princípio da empresarialização e privatização. (LIMA, 2018). Nessa perspectiva, Paro (2007) adverte que essa perspectiva que se assemelha aos planos de negócios, desconhece e corrompe a natureza do trabalho pedagógico e a dinâmica de funcionamento da escola sob o prisma da gestão democrática.

## A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: ANÚNCIO DE NOVAS PRÁTICAS

A gestão escolar democrática em tempos de expansão do gerencialismo educacional demanda, num primeiro momento, o entendimento amplo do papel social da escola. Nesse propósito de compreensão política, Lima (2003) traz um conceito balizador de escola como uma organização histórica, política e cultural, empreendida por sujeitos educativos que buscam:

Compreender a escola como organização educativa especializada exige a consideração da sua historicidade enquanto unidade social artificialmente construída e das suas especificidades em termos de políticas e objectivos educacionais, de tecnologias pedagógicas e de processos didácticos, de estruturas de controlo e de coordenação do trabalho discente, etc! (LIMA, 2003, p. 15).

A gestão escolar como resultado de um longo processo de transformação histórica e, de fato, forjada em meio a contradições sociais e permeada de interesses políticos. O entendimento de que a escola - e assim a gestão escolar - se constitui processo histórico-social-econômico de transformação, possibilita compreender sua organicidade na

realização de propostas de mudanças que imprimam transformações estruturais na educação escolar.

Tais transformações ocorrem de forma sistemática, intencional e orientada, de modo a promover a construção da mudança educacional desejada, que tem como objetivo final a melhoria da qualidade da escola como um todo.

Pensar sobre como constituir uma gestão escolar democrática em tempos de expansão do gerencialismo educacional, demanda também o entendimento de que no campo educacional as mudanças decorrem das aprendizagens. A autora e pesquisadora Heloisa Lück (2010) explicita que para o alcance da melhoria da qualidade da escola, a partir da constituição de uma gestão democrática, se faz necessário uma orientação global e abrangente que contemple as questões ligadas às metodologias do ensino, a profissionalização do professor, as condições físicas e materiais da escola, bem como, a organização curricular e as relações entre os sujeitos educativos.

Historicamente as ações isoladas no campo da gestão escolar têm resultado em meros paliativos aos problemas enfrentados no campo educacional (LUCK, 2010). De acordo com a autora, a constituição de uma gestão escolar democrática impõe uma nova ótica de direção, para que promova a transformação das instituições e de seus processos, alcançando a melhoria das condições do fazer pedagógico escolar por meio de ações pontuais centradas em cuidados com a prática de gestão de processos e de pessoas.

A constituição de uma gestão escolar democrática em tempos de expansão do gerencialismo educacional, demanda ainda o entendimento de que a escola por si não é a tábua de salvação e, tão pouco a engrenagem impotente a serviço do sistema liberal. Assim, a autonomia da escola não é mito. A gestão democrática tem como premissa a autonomia do gestor escolar, distante do sentido de autonomia



ficcional, na qual a ação do gestor apenas legitima o poder do Estado e os seus objetivos de controle. Ou por outro lado, seja uma autonomia mitifica que coloca a escola como sendo capaz, sozinha, de dirimir as desigualdades postas no âmbito social (BARROSO, 2004).

A gestão democrática precisa ser entendida e empreendida na perspectiva de libertar as escolas e seus sujeitos, promovendo a capacidade de decisão por meio da ampliação da autonomia e das aprendizagens de conhecimentos constituídos historicamente. Barroso (2004), interpôs a reflexão de que a gestão democrática da escola é um processo contínuo de ação, mediação e diálogo. É dinâmica de trabalho inconcluso porque permanente, passível de constante aprofundamento qualificado. Como processo político e coletivo, a gestão democrática na educação escolar prevê a construção do bem comum na relação entre autonomia e democracia. Atualmente, um direito fundamental. Um exemplo relevante nessa discussão pode ser contextualizado a partir das temáticas que estudantes de Ensino Médio são convidados a participarem de pesquisas acadêmicas.

## A PARTICIPAÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO EM PESQUISAS ACADÊMICAS

O ano letivo de 2020 apresentou aos educadores de todo o mundo uma série de desafios e mudanças que impeliram no campo da educação escolar a adoção de ações emergenciais e em caráter de urgência. Em meio às adversidades, o estado por meio dos conselhos e secretarias de educação e das escolas têm buscado realizar propostas diversificadas para contemplar as peculiaridades inerentes à complexidade do contexto educativo. Nesse fazer coletivo, a intenção

é prover melhores condições de acesso à escola pelas/os estudantes e de trabalho pedagógico para os professores.

A educação escolar como prática social intencional tem como função principal a socialização de crianças e jovens. Saviani (2020) reafirma essa concepção valorando a necessidade da educação escolar presencial, apontando que questões de interesses economicistas tem sustentado a insistência da oferta do que se denominou ensino remoto que, pelas condições econômicas determinadas, formalizam um processo escolar excludente e pouco eficiente.

Apesar das amplas e intensificadas discussões sobre as novas práticas pedagógicas, o acesso pelos usos e abusos das tecnologias de informação e comunicação, de fato, têm gerado grandes desafios na prática da gestão educacional, sobretudo, pelas contingências de financiamento das políticas educacionais que, muitas vezes, são implementadas por adaptações na infraestrutura escolar, substanciadas pelo discurso da essencialidade da flexibilização curricular. Nesse cenário, refletimos duas questões: estudantes como jovens aprendizes são reconhecidos os protagonistas na relação do saber com a escola e com o saber escolar? Como estudantes do Ensino Médio percebem e participam das ações da escola em regime de ensino remoto?

Estas questões fazem parte de nossa pesquisa de mestrado e consiste nos dados gerados pelo estado da arte que, neste trabalho tem o recorte no seguinte problema central: em que temáticas os/as estudantes do Ensino Médio são convidados/as a participarem de pesquisas acadêmicas no campo das políticas públicas brasileiras? O objetivo geral consiste em compreender que temáticas os/as estudantes do Ensino Médio são convidados/as a participarem de pesquisas acadêmicas no campo das políticas públicas. Essa questão maior, desdobra-se nos objetivos específicos: investigar os programas de pós-graduação de instituições de ensino superior e a maneira pela qual acionam jovens estudantes para participarem na geração

de dados sobre políticas públicas em educação; anunciar como as temáticas no espectro maior das políticas públicas são investigadas junto aos estudantes do Ensino Médio; analisar tendências das pesquisas acadêmicas produzidas sobre políticas públicas envolvendo estudantes de ensino médio.

O tratamento dessas questões teve início com alguns estudos no âmbito da pesquisa bibliográfica e documental, após levantamento de dados na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD a partir de dois descritores: *“estudantes” AND “ensino médio” AND “relação com o saber”* e *“estudantes do ensino médio” AND “escola pública”*. Esse levantamento realizado no período de 30 de maio a 21 de julho de 2021. Os títulos localizados foram dispostos em planilha eletrônica, constando entre outros dados o ano de publicação, nome do programa de pós-graduação e instituição onde foram realizados, seguidos das palavras-chave e resumo.

Esses procedimentos se amparam nas orientações de Alves-Mazzotti (1998, p. 179) ao afirmar que “essa análise ajuda o pesquisador a definir melhor seu objeto de estudo e a selecionar teorias, procedimentos e instrumentos ou, ao contrário, evitá-los, quando estes tenham se mostrado pouco eficientes na busca do conhecimento pretendido”. Os dados parciais estão nos auxiliando a escolher autores para a elaboração da produção teórica.

Esse levantamento inicial de dados sobre os estudantes do Ensino Médio nas pesquisas acadêmicas despontou aspectos significativos como objetos de análise, sobretudo, porque possibilita identificar de modo significativo as diferentes formas pelas quais os estudos desse objeto são realizados nos diferentes programas de pós-graduação, notadamente pela intensidade e diversidade temática que tem colocado o Ensino Médio como lugar de fala.

Ademais, outra questão se destaca: dos 350 títulos levantados, 273 dissertações e 77 teses, 31 produções são estudos relacionados às políticas públicas educacionais. Ao focalizar o olhar investigativo, teses e dissertações estão constituindo um cenário de territorialidade para esses estudos, nos quais a maioria das investigações está concentrada nos grandes centros urbanos das regiões Sul e Sudeste do país. No Nordeste, o maior número de publicações encontra-se no estado do Ceará.

Destaca-se que das 31 pesquisas que tematizam as políticas públicas, 12 não pertencem à área de Educação ou ensino, estão vinculadas a outras áreas, por exemplo, Direito, Psicologia, Saúde, Meio Ambiente, Engenharia, Ciências Sociais e Políticas Sociais. Interessante notar que esses estudos perguntam ao/à estudante do Ensino Médio relações de gênero, sexualidade, identidade e cultura, formas ingresso à universidade pelo sistema de cotas, saúde física e mental, projeto de vida. No rol desses estudos, apenas uma tese estudou uma política pública educacional especificamente escolar ao investigar a percepção dos jovens sobre a sua relação com a escola.

A partir dos estudos levantados, observamos que os/as jovens são convidados/as a falar sobre assuntos diversos, mas pouco sobre sua condição de estudante na relação com o saber escolar. Esse lugar de acordo com Charlot (2000, p. 80) produz condições para o estabelecimento de uma “relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”. É esse sujeito histórico-cultural que tem nosso interesse de estudo porque entendemos que ele se mantém engajado com o aprender, a escola pública pode ressignificar seu saber fazer na formação.

Os resultados parciais revelam, portanto, que estudantes do Ensino Médio são requisitados/as por diferentes programas de pós-graduação para participarem de investigações sobre diversos temas, cuja

tendência apontou para as políticas públicas voltadas para as afirmativas ligadas às questões raciais, cotas e inclusão digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gerencialismo empresarial está cada vez mais presente e fortalecido no contexto educacional. Com a anuência do Estado, empregam-se ações que minam a gestão democrática e privilegiam a privatização da oferta, do currículo e da própria gestão escolar. Colocando em questão o papel social da escola, questiona-se também as relações dos sujeitos educativos entre si e com o saber escolar. Há de se entender e potencializar a atuação do diretor escolar não como gerente das ações de cunho liberal e neoliberal, mas como sujeito mediador das práticas escolares.

Constituir uma gestão democrática perpassa pela ruptura de paradigmas e promoção da qualidade da educação por meio da dinamização e coordenação de processos co-participativos, que primem por atender às demandas educacionais com vistas à transformação da realidade social.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre – RS, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.
- BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa – PT, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.
- CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez., 2007

DEITOS, R. A. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. In: **Acta Scientiarum**. Education, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz & Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4 ed, São Paulo: UNESP, 2000.

GARCIA, T. A gestão escolar no contexto da privatização na Educação Básica. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 1355-1376, dez. 2018.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Editora Heccus, 2015.

LIBÂNEO, J. C. As Teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na educação. **Alínea**, Campinas – SP, v. 1, p. 19-62, 2005.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCK, H. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 12a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed, São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO-MEC, 2007.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação. O desmonte da educação nacional. In: **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020.



# 14

Helder Souza da Silva

**TRATATIVA  
DA EDUCAÇÃO NACIONAL NA PANDEMIA  
E AS REGRESSÕES EDUCACIONAIS:  
breves leituras e reflexões**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.14](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.14)

## INTRODUÇÃO

Preliminarmente, faz-se necessário estruturar e colocar em diálogo estudos de intelectuais, cientistas, dentre outros, para promover a compreensão do que motiva o atual governo brasileiro e seu desbravamento contra a educação pública, universidades, ciência e cultura. Contudo, a ideia descrita não visa formular conceitos, mas sobretudo, trazer esclarecimentos sobre o desmonte da educação ocorrido na pandemia da Covid-19 que assolou o mundo, tendo como um dos países mais atingidos, o Brasil.

Diante de alguns discursos radicais desde a disseminação da COVID-19, que colocou em xeque não só o sistema de saúde mundial, mas o atual cenário capitalista e o campo educacional. Os fatos apontam que estamos pagando um alto preço por não dar a devida importância para o que é realmente necessário: saúde, educação, escolas e universidades. O preço disso é um verdadeiro declínio educacional, histórico, social, econômico e político.

Portanto, o objetivo desse trabalho é trazer reflexões teóricas tendo como fontes bibliográficas basilares pensadores como Dermeval Saviani e Roberto Antônio Deitos, referendando sobre políticas públicas para educação que vão além dos benefícios sociais, mas perpassa por uma lógica de interesse político guiada pelo Estado nesse fornecimento e investimento educacional que pode comprometer exatamente sua aplicabilidade.

A Covid-19 no Brasil veio para escancarar algo que estava camuflado, ou seja, passava-se a ideia equivocada de progressão e investimento na educação. Embora os dados falem por si só, quando alinhados a um plano teórico, isso fica ainda mais cristalino. Atualmente, o país vive um retrocesso no quesito investimento educacional, bem como numa crise de gerenciamento para tentar amenizar a situação, contudo, segue caminhando a passos largos para um verdadeiro sepultamento do seu sistema educacional.

## O PRESSÁGIO DE SAVIANI: REFLEXÕES DA EDUCAÇÃO NA PANDEMIA, UM PASSO PARA FRENTE, DOIS PARA TRÁS.

De modo reflexivo, volto o meu olhar para Saviani (2020) e seu estudo que nos faz pensar, principalmente nas complicações geracionais da educação brasileira na pandemia. Com isso, traz em um dos seus escritos intitulado de “crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da educação nacional”, uma leitura esclarecedora e precisa do cenário vivenciado pela sociedade no quesito educação, sem deixar outros critérios de lado.

Saviani (2020), é bem enfático na tratativa desse tema quando traz uma contextualização ao utilizar a palavra “crise” para resumir o panorama atual em que vivemos numa enorme crise política, econômica, social, sanitária e educacional. Nessa perspectiva, ele se preocupa em traçar uma diferença delinear, explicando que a pandemia do coronavírus reflete não apenas algo isolado ou uma crise sanitária, mas sim conjuntural, trazendo em seu bojo outros fatores que pareciam implícitos, mas agora, se estendem em um abismo provocado pelo próprio sistema político, ou melhor, pelo Estado que é responsável em garantir a segurança, saúde, lazer, educação e outros direitos sociais.

Antes de adentrar nas consequências decorrentes da pandemia no Brasil, argumenta-se que as sociedades capitalistas já são acostumadas com as crises, de maneira a considerá-las inerentes à sua existência. Porém, essas crises não colocam em xeque as essências do capitalismo, e nem sequer chegam a ameaçar suas raízes (SAVIANI, 2020). A crise estrutural é global, isto é, possui um alcance universal. Em contrapartida, como o capitalismo não tem como se expandir, vem obtendo uma forma de sobrevivência através da produção destrutiva. Essa produção destrutiva, apontada pelo autor, refere-se

aos malefícios da superprodução para a sociedade, isto é, ao longo do tempo essa força de produção foi caracterizando um local de desordem, trazendo por exemplo desastres ambientais, acidentes de trânsito, guerras, dentre outras mazelas sociais.

Na percepção de Saviani (2020, p. 5), todos os problemas engendrados no mundo atual são em decorrência do capitalismo e a tentativa de solucionar isso com a implementação do socialismo de modo parcial, tornou-se inviável. Assim, ele descreve que “a solução da crise global implica a transformação radical do capitalismo, construindo pela práxis revolucionária, a sociedade socialista”. Entende-se que as crises são encaradas de formas diferentes quando se analisa as lutas de classes. O olhar da classe dominante em face do surgimento de alguma crise dar-se a considerá-las como simples anomalia que merece um tratamento para reformas, enquanto na classe dominada, as crises estruturais serão um suporte para visualização de mudanças de paradigmas no tratamento dessas crises e, como aponta o autor, isso pode ser notado na crise sanitária da Covid-19.

Nesse sentido, a classe dominante usa de estratégias para renovar sua maneira de dominar e as classes dominadas constatarem as formas e a incapacidade usada pela classe dominante de solucionar os problemas, uma verdadeira desordem social. Essa contextualização é necessária para fomentar a lógica vivenciada pelo Brasil e seu atual governo no enfrentamento da pandemia. Sabe-se que, com a chegada do coronavírus, algumas ações foram sugeridas como meio de prevenção para frear a contaminação. O isolamento social com regramento empregado de “todos/as dentro de casa” foi uma delas. Isso aconteceu meio que de forma desordenada, mas a princípio foi o que se pensou para o momento de poucas informações sobre a doença. As consequências vindouras seriam e está sendo catastróficas, principalmente no quesito educação. O impacto no período do ano letivo escolar de 2020 foi sem precedentes, com a decisão de praticamente fechar todas as escolas.

Nesse interim, restou ainda uma tentativa de se amenizar a problemática educacional em meio ao caos pandêmico, com a criação do ensino remoto. A partir desse momento, as aulas seriam ministradas por meio de computadores, celulares, tablets e similares. Sob o alvo de críticas, esse novo modelo de ensino fora imposto, mas especialistas da educação refutaram a falta de diálogo entre o Governo Federal para se chegar a um denominador comum que abrangesse uma solução rápida e favorável à aprendizagem dos/as estudantes em todo país. Contudo, o que se viu foi uma verdadeira manobra política, no sentido de dar uma resposta veloz para conter o caos e os prejuízos na educação.

Em outras palavras, gerou-se uma imposição que não levou em consideração os sujeitos afetados: estudantes e professores/as com realidades distintas. Para que essa proposta tivesse sucesso, aliado a ela, todos os docentes e estudantes deveriam ter acesso aos aparelhos propulsores de um ensino remoto de qualidade (computadores, internet, celulares e etc.), entretanto, a ausência desses instrumentos e investimentos em massa fez a ideia sucumbir e aumentou ainda mais as desigualdades. O cenário se mostrou ineficaz para subsidiar o ciclo de aprendizagem. A reflexão proposta por Saviani (2020) é que a solução foi descabida e imediatista sem analisar todas as consequências que isso iria acarretar.

Outra crítica acentuada nesse âmbito de desordem educacional e decisões unilaterais por parte do Governo, é que em nenhum momento, se pensou no instrumento humano. Tanto por não possuir os aparelhos para ministrar e acompanhar as aulas, como em não saber lidar com as funcionalidades desses aparelhos, a maioria dos professores/as e alunos/as se viu se sentir excluídos, e isso se transformou em algo perverso. Os auxiliares do ensino remoto, agora, tornam-se vilões, afetando o estado físico e psicológico dos sujeitos. De acordo com Saviani (2020, p. 6) “é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais”.

Torna-se curioso e instigante, como a tecnologia é posta como algo natural, quando na verdade tem-se a necessidade de compreendê-la, como ensinava Pinto (2005, p. 291),

A tecnologia também se converte em teologia da máquina, à qual, imitando-se os casos clássicos de outras formas de alienação, o homem, o técnico ou o operário se aliena, faz votos próprios de devoção. Daí em diante desconhecerá ter transferido para ela, a título de valor transcendental o que era inerente à sua realidade pessoal. Esquece que a máquina não passa de obra sua, produto de suas finalidades interiores, realizado mediante as ideias que adquiriu, e acredita ao contrário dever deixar-se possuir pela tecnologia, porque só assim poderá adquirir um nome e uma essência humana, a de técnico. (...) A mística da tecnologia condensa uma das modalidades irracionais do idealismo contemporâneo.

Diante disso, Saviani (2008) vai chamar essa nova tendência de ensino de neotecnicismo. Não que, tal tendência, principalmente na pandemia, não seja considerada como metodologia de aprendizagem, contudo, apenas a figura do/a professor/a presencialmente consegue lidar com a formação de cada pessoa que está na sala de aula de forma “personalizada”. Nesse sentido, pode-se afirmar como Freitas (2020), que o ensino a distância, remoto, EAD, são caracterizadores de um ensino despersonalizado, não levando em consideração a realidade de cada sujeito, fazendo com que essa distribuição de ensino seja desigual.

Conseqüentemente a isso, Saviani (2020) descreve uma informação advinda dos setores privados da educação sobre a demissão em massa de professores. Isso aconteceu por uma conclusão lógica em que a produção da aprendizagem requer dos fatores de produção: os estudantes e professores/as, e ambos sendo afetados por diversos aspectos, obviamente afetaria também a eficácia do ensino. Não é retórico afirmar que não existe comparação entre o ensino presencial e o remoto. Apesar de algumas benesses que o ensino remoto alcança, jamais, vai trazer o acompanhamento personalizado que o ensino presencial possui. Aquilo que foi pensado para trazer uma solução, foi alterado, e se

tornou em um nítido sepultamento da aprendizagem, uma regressão na educação brasileira. Em um presságio, Saviani (2020) sugere que o certo seria cancelar o ano letivo de 2020, entendendo que não há possibilidades de retorno às aulas, tendo um dos maiores fatores o grande número de infectados por dia e os óbitos acometidos pelo coronavírus.

Nesse momento, o autor incita o leitor a arrazoar sobre como o atual Governo vem tomando as rédeas para solucionar essa problemática. O negacionismo tomou conta da gestão federal e considerou de modo geral a pandemia como algo fútil. O Chefe do Poder Executivo se referiu ao atual cenário como algo controlado, incentivando o consumo e, conseqüentemente, aumento da produção de cloroquina, mesmo depois de a ciência negar os efeitos positivos desse medicamento no combate à pandemia. E ainda, o uso não obrigatório de máscaras, a perseguição à imprensa e seu ódio escancarado ao Partido dos Trabalhadores (PT), trouxe à tona um ambiente hostil, onde o principal líder do Brasil mostrou-se aliado à pandemia, um sujeito ativo na propagação de mortes em todo país. Para Saviani (2020) em meio ao caos provocado pela própria gestão federal, destacou-se a forma excessiva de como o Presidente da República lidava com a troca dos Ministros da Educação de maneira desordenada, uma vez que ele mesmo pecava pelas escolhas técnicas e, como “um tiro no pé”, suas indicações políticas estavam trazendo mais polêmicas que soluções.

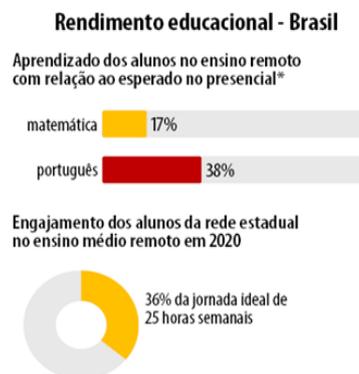
As marcas e cicatrizes ficaram evidentes com cortes financeiros, falta de investimento e incentivos nas ciências produzidas nas Universidades e Institutos Federais; nas acusações sem um mínimo de prova, falta de decoro com palavras, dentre outros absurdos. A volta à colônia nunca ficou tão evidente, quando, em vez de se preocupar em solucionar a questão da educação como umas das prioridades, opta por homenagear um personagem da ditadura militar responsável por derramar sangue. Diante disso, reforça Callegari (2019), sociólogo brasileiro que “o projeto é o desmonte da educação pública”. Já alertava Miranda (2016, p. 569) sob essa perspectiva de retrocesso da educação brasileira “a ideia de que caberia ao Estado assegurar uma

educação pública universal com qualidade e com gestão pública, é cada vez mais atravessada por interesses empresariais e políticos que querem fazer da escola um negócio”.

Isso fica ainda mais evidente como aponta o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) onde foi divulgado o primeiro levantamento sobre os impactos do vírus na educação brasileira. (AGÊNCIA SENADO, 2021)

O estudo demonstrou que, em 2020, na rede pública 98,4% das escolas federais, 97,5% das municipais e 85,9% das estaduais permaneceram fechadas. Ademais, segundo esse estudo do Inep, o país obteve como registro uma média de 279 dias de suspensão das aulas, o que gerou vários impactos negativos na sociedade, principalmente quem depende do ensino público. No quesito aprendizagem, a pesquisa apontou uma estimativa que em média, apenas 17% dos assuntos de matemática e 38% das de língua portuguesa foram absorvidos pelos/as estudantes em detrimento se as aulas fossem de maneira presencial (AGÊNCIA SENADO, 2021).

Gráfico 1 – Rendimento educacional – Brasil



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico#gallery-1>.

O gráfico acima salienta não apenas o déficit de aprendizagem vivido na pandemia da Covid-19, mas o agravamento ainda maior das desigualdades. Para o Presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), Vitor de Angelo (2021), a motivação dos estudantes é um fator preponderante para o desempenho educacional. A pesquisa fez o levantamento do grau de engajamento entre os estudantes do ensino médio estadual e, apenas 36% em 2020, acompanharam o ensino remoto. Esse engajamento está totalmente ligado, àquilo que Saviani (2020) descreveu sobre condições para o ensino remoto. Não é muito eficaz dizer como será a solução, se não tem as ferramentas apropriadas para se colocar isso em prática. Para o presidente do CONSED, conforme matéria abaixo,

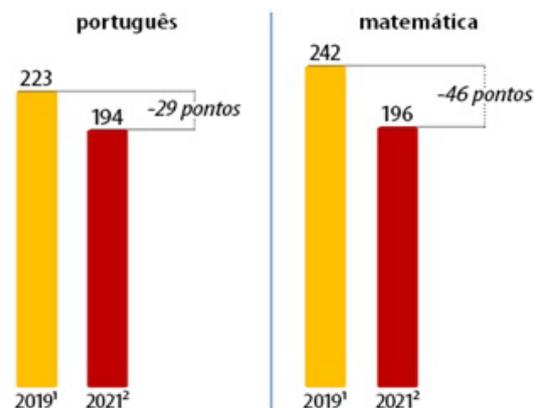
o engajamento está diretamente relacionado tanto às condições de cada família para participar de atividades remotas — acesso a computadores, tablets e celulares, com sinal de internet — quanto aos avanços das redes de ensino na oferta do ensino a distância.— Como o perfil socioeconômico dos estudantes da rede pública normalmente aponta para uma realidade em que esse acesso a equipamentos, a dados e à estrutura que permite o engajamento maior nas atividades remotas, é mais difícil, o que nós vislumbramos é uma tendência de queda ainda maior das aprendizagens na rede pública do que se verifica na rede particular. Embora nas duas redes haja uma queda como produto da pandemia como um todo (AGÊNCIA SENADO, 2021).

Esses impactos se tornam ainda mais alarmantes entre os menores da rede pública de educação. Com a troca do ambiente escolar pelo ensino remoto, os/as alunos/as das séries iniciais tiveram resultados que demonstram a regressão da aprendizagem na pandemia. Um exemplo desse declínio educacional foi o levantamento realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), alunos/as do 5º do ensino fundamental apresentaram uma queda na aprendizagem. Os números se transformaram em grandes vilões, isso porque, na comparação dos resultados da prova Saeb em 2019, houve uma perda de 46 pontos em matemática e 29 na disciplina de língua portuguesa, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 2 – Rendimento escolar – São Paulo

### Rendimento escolar - São Paulo

Queda da proficiência entre 2019 e 2021 no 5º ano do ensino fundamental na rede estadual de São Paulo



Fonte: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico#gallery-1>.

Diante disso, segundo Bernardes (2021) os impactos negativos causados pela pandemia da Covid-19 na educação brasileira são graves e duradouros. De acordo com o relatório do Banco Mundial, de dois a cada 3 alunos no Brasil podem não aprender a ler adequadamente um texto simples aos 10 anos de idade. Outro relatório aponta que o índice de “pobreza de aprendizagem” subirá de 50% para 70%. Esses são dados catastróficos para o desenvolvimento da educação, pois afetam diretamente a formação e profissionalização dos estudantes no futuro, dentre outras sequelas.

## A EDUCAÇÃO COMO PRODUTO DE SEGUNDA LINHA DO ESTADO BRASILEIRO: A FALTA DE INVESTIMENTO COMO PONTO DE PARTIDA PARA A RUÍNA DA SOCIEDADE

Nesse segundo tópico, tomarei como ponto de partida as ideias de Roberto Antônio Dietos, com texto intitulado de *Políticas públicas e educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos* de 2010. O autor descreve aspectos teóricos-ideológicos para tentar compreender o conjunto os fatores das políticas públicas e sociais. Sabe-se que o Estado é responsável por dirigir e pensar a maioria dessas diretrizes, como é o caso da educação. Com isso, o Estado também é uma máquina contumaz de separação social de classes, por meio, na maioria das vezes, de articulação e consumação de políticas econômicas e socioeconômicas que se transformam em um bloco de hegemonia, colocando o futuro da educação nacional em total desequilíbrio.

O Estado não produz ou serve uma política social e educacional por ser caridoso ou benevolente com a sociedade, trata-se de um processo de produção de vida estrutural, jurídico, político e militar. Para Dietos (2010) há uma luta de classes em torno do processo de produção e acúmulo de riquezas, principalmente, envolvendo países latino-americanos. As crises existentes, acontecem por três motivos eminentes: Estado de crise, competitividade econômica e crise social.

Tudo perpassa pelo poder soberano estatal e, na tentativa de reorganizar tais crises, alguns empréstimos são necessários para combater o avanço delas. Entretanto, a ordem de empréstimos financeiros advém por relatórios seguidos de regras do Banco Mundial, que na percepção de Dietos (2010) tem por objetivo realocar as organizações das classes sociais numa estrutura hegemônica principalmente

quando se trata de países considerados periféricos. Seria algo central para manter a lógica liberal e neoliberal. A figura do Estado é essencial para seguir na produção do capital produzindo um caminho de ordem capitalista, contribuindo de maneira ativa para funcionamento do mercado e controle social, político e econômico.

Para se entender o estabelecimento de políticas sociais é importante ter em mente, como explana Dietos (2020), que o soberano personificado no governo é eixo central de uma lógica separatista social. Ele trabalha para implantar políticas públicas e sociais não em benefício à sociedade e, sim, em um jogo estratégico de um processo de repartição de riquezas. O processo de riqueza produzido na sociedade capitalista tem a base estatal como sendo o maior desfrutador.

Segundo Dietos (2010, p. 212), “a riqueza socialmente produzida na sociedade capitalista acaba sendo dividida em três partes básicas: uma fica com o Estado, em forma de orçamento arrecadado, a outra em forma de salários e a última em forma de lucros”. Nota-se que só uma pequena parcela é oferecida à sociedade por meio de políticas de desenvolvimento, tratando-se de políticas públicas sociais e educacionais. Para compreender a política educacional brasileira, faz-se necessário analisar questões econômicas-sociais e ideológicas. Nesse sentido, o autor menciona a formulação de política educacional datada entre 1985 a 2005. Algumas medidas foram tomadas, sendo a primeira fazer parte de um ambiente econômico acelerado e a disponibilidade de competitividade internacional, isso ativa o processo de globalização e geram exigências econômicas, políticas e educacionais.

A segunda medida são os esgotamentos do modelo econômico baseado em mão-de-obra pouco qualificada, somado à iniquidade educacional, o que estaria levando o país à decadência. Aduz Dietos (2010) que os dados de investimentos do PIB do Brasil em 2007, onde 4% apenas era voltado para educação, o que aparentemente parece ser otimista, não são nem de longe comparado aos 10% destinados aos gastos com segurança, força policial e com as consequências geradas pela violência.

A terceira medida é a centralidade da educação como condição essencial para promoção de desempenho social e econômico. A quarta medida é o combate à instabilidade política-institucional, sendo um fator de descontinuidade de políticas educacionais em países democráticos. A quinta medida está relacionada à ausência de informação a sociedade civil e, por último, a sexta medida “considera saudável a influência dos organismos e agências financeiras multilaterais para o desenvolvimento da eficiência institucional, operacional e da gestão política e financeira do Estado, e das ações sociais e econômicas no Brasil”. (DIETOS, 2010, p. 214).

Assim, conclui o autor que é preciso analisar as políticas educacionais em uma vertente liberal e hegemônica, tendo em vista que se trata de um direito libertador sobre o processo de implementação dessas políticas na sociedade. A sua criação e prática, leva em conta vários fatores, como histórico, social, político, jurídico e econômico. Enquanto tiver políticas educacionais frágeis, com pouco investimento, sabendo-se que a população do país só vem crescendo ao longo dos anos, vamos viver em uma total regressão, proporcionalmente. De acordo com os dados apontados em seu texto, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2003, em relação a população brasileira constatando que 11% são analfabetos/as, um total na época, de 14 milhões de pessoas, sendo isso, um fator primordial em qualidade de vida, bem como, em desenvolvimento sustentável para o país. É interessante perceber que o quadro de analfabetos no Brasil teve poucas mudanças, levando em consideração a população atual de cerca de 212, 6 milhões e, segundo pesquisa do IBGE em 2019, chegando a 11 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

No ano de 2020, o Ministério da Educação (MEC) gastou menos com a educação básica, desde 2010. Em meio ao caos pandêmico e os impactos provocados no sistema educacional, que

necessitava de recursos financeiros para amenizar os prejuízos da aprendizagem aos estudantes, o Governo Federal realizou o contrário, cortando verbas. Obviamente, pode-se colocar uma parcela de culpa na pandemia, no entanto, a má gestão para tratar do assunto agravou ainda mais o cenário caótico. Segundo Lisboa (2021) em seus dados apurados, no ano de 2010 a pasta pagou R\$ 36 bilhões de reais em despesas com a educação básica. Contudo, em 2020, houve um atraso de investimento de R\$ 1,1 bilhão de reais. Nesse retrocesso encontram-se inseridos: cancelamento de bolsas, ações de apoio à educação, produção, aquisição e distribuição de livros didáticos, e outros. O gráfico abaixo dispõe sobre dados.

Gráfico 3 – Investimento na educação básica



Fonte: <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4907686-2020-foi-o-ano-com-menor-gasto-do-mec-com-educacao-basica-desde-2010.html>

Portanto, evidencia-se, que um dos fatores de agravamento no desempenho educacional no país, é exatamente o tapar os olhos para o sistema educacional de qualidade, bem como a falta de investimento na educação, pois é através dela que o desenvolvimento econômico e social acontece. Afinal, o que se pode imaginar como dias melhores para o futuro da sociedade brasileira na educação? Essa resposta talvez esteja longe de ser realmente elaborada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A responsabilidade do Estado em assegurar educação, saúde, lazer, entre outros direitos sociais para uma comunidade vai muito além de tais garantias estarem na Constituição Federal, como é o caso do Brasil. Isso sempre foi uma problemática de aplicabilidade que percorre nossa política, embora, alguns governos que já passaram pelo Planalto, se preocuparam mais com os benefícios que a aplicabilidade dessas garantias poderia influenciar de forma significativa e positivamente os brasileiros.

Percebe-se que o soberano possuidor desse poder garantidor e gerenciador das fianças sobreditas, percorre o caminho ao contrário, ou seja, deixa de desenvolver políticas públicas como direito social e ainda não consegue gerir e financiar a aplicação de alguns direitos sociais para sociedade.

Inserida nessa pandemia, essa ideologia ficou mais escancarada no governo atual, onde a verdadeira aliança não foi com a ciência, segurança, saúde, desenvolvimento educacional, mas o que se viu foi o mau uso do pensamento aliado às “fakes news”. Enquanto o momento terrível e desesperador pedia mais apoio do governo, o que se viu foi o inimaginável: uma ideologia de desserviço à população.

No entanto, o Brasil vive o ápice não apenas de uma crise política em que o enredo é certamente o “negacionismo”, de tudo e contra todos e todas, mas de um alto custo que vem sendo injetado sorrateiramente na sociedade brasileira. O tema educação foi tratado pela cúpula política do país como um objeto descartável, porém, as consequências estão sendo e serão catastróficas em termo de desenvolvimento humano e aprendizagem.

De fato, um país deveras marcado pelas amarras da colonização, vive hoje uma regressão educacional provocada por quem

deveria defender, garantir, fazer acontecer, fornecer subsídios eficazes nessa luta diária contra a pandemia. Mas, como se não bastassem os problemas preexistentes, a população brasileira tem enfrentado o verdadeiro arqui-inimigo da educação: o próprio Estado.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Pandemia acentua déficit educacional e exige ações do poder público**. Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2021/07/pandemia-acentua-deficit-educacional-e-exige-acoes-do-poder-publico#gallery-1>. Acesso em: 16 fev. 2022.

BERNARDES, T. **Impactos da pandemia na educação**. Disponível no site <https://www.futura.org.br/impactos-da-pandemia-na-educacao/>. Acesso em: 19 mar. 2021.

CALLEGARI, C. **Entrevista sobre educação**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/callegari-o-projeto-e-o-desmonte-da-educacao-publica/>. Acesso em: 16 fev. 2022.

DIETOS, R. A. Políticas públicas da educação: aspectos teóricos-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 209-218, 2010.

FREITAS, L. C. **EAD, tecnologias e finalidades da educação**, 2020. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2020/04/17/ead-tecnologias-e-finalidades-da-educacao/>. Acesso em: 11 ago. 2021.

LISBOA, A. P. **Educação básica com menor gasto do Mec em 2020**. Disponível no site <https://www.correiobraziliense.com.br/euestudante/educacao-basica/2021/02/4907686-2020-foi-o-ano-com-menor-gasto-do-mec-com-educacao-basica-desde-2010.html> 21/02/2021. Acesso em: 11 ago. 2021.

MIRANDA, M. G. de. Crise na Educação: a retórica conservadora. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 567-579, 2016.

PINTO, Á. V. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020.



# 15

Jenilza Rodrigues dos Santos

Luciana Pereira Camacam

## A ATUAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO CENÁRIO DA PANDEMIA COVID-19 NO MUNICÍPIO DE BARREIRAS-BA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.15](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.15)

## INTRODUÇÃO

É de praxe, para a coordenação pedagógica da rede municipal da cidade de Barreiras-BA, a organização do trabalho a ser desenvolvido no ano letivo. Assim, no final do mês de janeiro de 2020, realizamos a semana pedagógica, na qual planejamos o projeto a ser implementado, estabelecemos as metas, e em fevereiro demos início a mais um ano. Que alegria rever nossos colegas, os professores, gestores e demais funcionários da escola, bem como os estudantes, razão maior de todo o trabalho. No decorrer dos dias, fomos organizando a sala da coordenação, elaboramos nossa agenda, montamos o cronograma de atividades pedagógicas e da formação continuada.

Tudo estava indo muito bem, mas em março de 2020, surgiu um novo coronavírus (SARS-Cov-2) na China, que rapidamente se alastrou para os outros países causando uma crise sanitária mundial, sendo necessária a adoção de medidas de proteção à população, o que ocasionou transformações econômicas severas e imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores considerados não essenciais, bem como, a suspensão das aulas presenciais, o requerendo a promoção de novas formas para gerir o ensino e a aprendizagem, com vistas a não deixar o alunado sem atendimento.

Com a crise sanitária declarada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), diversas medidas governamentais foram adotadas para minimizar os impactos educacionais e evitar atrasos e perdas no calendário escolar, quando as aulas presenciais foram suspensas, porque a escola foi considerada um local de alto grau de transmissão do vírus e o ensino remoto tornou-se realidade no âmbito da educação brasileira, em todos os níveis de ensino.

Diante deste cenário, várias discussões surgiram em torno das ações necessárias para o atendimento escolar, devido à crise

pandêmica a qual o país vivencia até os dias atuais. O fechamento de instituições de ensino afetou a população estudantil, mas considerando que a Lei nº 9.394/96, no § 4º do seu Art. 32, prevê a possibilidade de “utilização do ensino a distância para complementação da aprendizagem em situações emergenciais”, o ensino remoto apresentou-se como alternativa mais viável para atender os estudantes, oportunizando o seu direito à educação. (BRASIL, 1996).

O ensino remoto ocasionou a definição de diretrizes no âmbito da educação nacional, com o estabelecimento de normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior, a partir da apresentação das medidas estabelecidas pelo Parecer nº 11/2020, para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública. Do mesmo modo, o Conselho Nacional de Educação definiu, através do Parecer nº 05/2020, “orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual”, em razão da Pandemia da Covid-19 (BRASIL, 2020, p. 2).

No intuito de viabilizar o cumprimento legal das normas estabelecidas, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Barreiras-Ba elaborou as diretrizes para as escolas e os professores da rede, objetivando a efetivação do ensino remoto com mediação das tecnologias digitais, visando garantir aos discentes o atendimento de seus direitos à educação, sob a orientação do coordenador pedagógico.

Diante da relevância desse assunto, a sua escolha surgiu do interesse em investigar a seguinte questão: como o coordenador pedagógico vem desempenhando o seu papel nas escolas do município de Barreiras-Ba, no contexto pandêmico? Nesse sentido, este artigo tem como objetivo promover discussões acerca da função do coordenador pedagógico, em tempos de pandemia, na perspectiva de proporcionar a interação entre o trabalho docente e discente, por meio do ensino remoto.

Na rede pública, o ensino remoto veio acompanhado de muitos desafios, dentre os quais pode-se citar a falta de suporte técnico aos docentes, para a implementação de plataformas digitais; recursos tecnológicos de apoio aos estudantes e professores; inviabilidade de realização da formação continuada em serviço, devido a suspensão das aulas presenciais, dentre outros (PÁDUA; CARVALHO, 2020).

Frente aos desafios apontados na pesquisa desses autores, urge o interesse em investigar o papel do coordenador na mediação do ensino remoto, para compreender a sua importância, diante desse desafio imperioso para a educação. Acreditamos na possibilidade de um trabalho cooperativo, com o estabelecimento de metas, para amenizar essa problemática, visto que o cenário atual “está a exigir práticas gestoras inovadoras” em que a educação “ganha novos rumos com o ensino remoto emergencial” (ROSA; GUEDES; ANJOS, 2021, p. 64).

Gil (2008), conceitua pesquisa como um procedimento racional e metódico que tem como objetivo proporcionar a busca de respostas às investigações que são propostas. Nesse sentido, o caminho para se chegar à pesquisa científica é a partir de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que irão nos conduzir durante todo seu percurso, que se inicia na formulação do problema vai até a apresentação dos resultados. Assim, nesse processo, podemos fazer uso de diferentes instrumentos para se chegar a uma resposta mais precisa para esse problema.

A opção metodológica toma como referência a abordagem qualitativa, pois a intenção desta pesquisa é evidenciar a experiência do coordenador pedagógico durante o período de pandemia, que devido algumas restrições e, principalmente, pelo isolamento social, levaram os professores a trabalharem remotamente e de modo isolado em suas residências. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve a interpretação do mundo vivenciado, bem como o entendimento dos fenômenos e dos significados que as pessoas a eles conferem, e valoriza os depoimentos dos atores sociais envolvidos, que passam

uma descrição detalhada desses fenômenos e dos elementos que os envolvem, considerando o sujeito do estudo, seus valores e crenças.

Para responder aos objetivos da pesquisa, realizamos a análise documental das portarias e pareceres que regulamentam o ensino remoto na Pandemia do Covid-19, bem como de uma pesquisa bibliográfica em autores como Nóvoa (2006), Placco e Almeida (2015), que trazem discussões teóricas para fundamentar nossas investigações sobre o tema em estudo. Além disso, entrevistamos dois coordenadores pedagógicos da rede municipal da cidade de Barreiras-Ba. Assim, buscamos responder ou não o problema a ser investigado, por meio de uma análise descritiva das informações levantadas.

Segundo Gil (2008), a entrevista estruturada tem como característica a utilização de um questionário na coleta de informações, as perguntas podem seguir um padrão, e, as informações obtidas podem ser comparadas entre si. A opção pela entrevista como instrumento de pesquisa se justifica por ela ser considerada um instrumento de coleta de dados que favorece a interação entre dois ou mais entrevistados, privilegiando suas falas. Dessa forma, por meio de uma conversa dirigida que tem como propósito a troca de informações acerca de tema entre os entrevistados, ela proporciona uma compreensão da percepção, crenças, valores e significados atribuídos pelos sujeitos acerca da realidade investigada (GIL, 2008).

Os sujeitos participantes da pesquisa são duas coordenadoras concursadas, que atuam nessa função há mais de 17 anos, na rede municipal, de duas escolas do ensino fundamental II, da cidade de Barreiras-BA, e que devido a Pandemia Covid-19, foram surpreendidos com a necessidade de orientar os professores e alunos acerca da modalidade de ensino remoto. Para garantir o atendimento dos princípios éticos na coleta das informações, os sujeitos foram identificados por CP1 e CP2.

O propósito, com a escolha da entrevista, foi de proporcionar a descrição do caminho, das dificuldades e das mudanças ocorridas neste percurso. A entrevista estruturada aconteceu no mês de agosto de 2021, elaborada no aplicativo do *Google Forms*, e enviada para os participantes pelo WhatsApp.

## REFLEXÕES ACERCA DO PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

O coordenador pedagógico representa um profissional do sistema de acompanhamento escolar, que tem o papel de mediador, interlocutor, orientador, proponente, investigador do grupo e com o grupo (ALMEIDA, PLACCO, SOUZA, 2015). No desenvolvimento do seu trabalho, assume a responsabilidade de articular as experiências entre os docentes, planejar a formação continuada desses, e promover ações transformadoras na prática docente, na perspectiva de um ensino com qualidade e equidade social.

Como é sabido, no processo educacional, a reflexão acerca da relação teoria e prática faz-se necessária, tendo em mente que um dos aspectos da educação em serviço é possibilitar o contato com experiências e reflexões que sejam úteis à compreensão e à solução dos problemas presentes nas práticas profissionais. Eis, aí, uma das frentes de trabalho da coordenação pedagógica, investir na pesquisa, junto aos professores, para encontrarem respostas aos desafios da prática docente.

Para enfrentar os desafios encontrados na sua prática pedagógica, que são inúmeros e que vão além da sala, Masetto e Behrens (2000) diz que é importante que cada docente deve buscar a melhor maneira de comunicar-se com os alunos para ajuda-los a aprender

melhor. Para tanto, é importante diversificar as formas de dar aula, de realizar as atividades e de avaliar.

Nesse sentido, não cabe apenas ao professor e ao coordenador renovar suas ações pedagógicas, é necessário um trabalho coletivo, no sentido de atingir metas em comum, e, para isso é preciso intencionalidade e mudança de atitude por parte de todos os envolvidos, através do diálogo e troca de experiências (NÓVOA, 2009).

Dentro desse processo de busca de mudanças na renovação pedagógica pela equidade e qualidade da educação, o coordenador pedagógico, tem papel fundamental na articulação dos diferentes atores escolares. E, em relação a necessidade de mudanças, dentro do ambiente escolar, Placco diz que:

[...] as mudanças são significativas para toda a comunidade escolar, de maneira que as concordâncias e discordâncias, as resistências e as inovações propostas se constituam num efetivo exercício de confrontos que possam transformar as pessoas e a escola. Dessa forma, nota-se que a ação do coordenador pedagógico e também a do professor estão imbricadas no “saber fazer”, “saber ser” e “saber agir” que envolvem tanto as dimensões técnicas quanto a interacional e a política, num movimento de *sincronicidade*, responsável pela mediação da ação desses atores para que ela alcance as metas almejadas assumindo a práxis e sua transformação (PLACCO, 2009, p. 19).

Placco (2009), afirma que as transformações são necessárias para ambiente escolar como um todo, bem como a responsabilidade formadora do coordenador pedagógico deve estar pautada na formação continuada dos profissionais da escola, com sincronicidade, além de estar aberta ao saber adquirido no dia-a-dia, que deve ser refletido e incorporado ao desenvolvimento pedagógico dos educadores. Assim, a coordenação pedagógica pode ser considerada um espaço de construção de cultura e de relações humanas, atitudes, conceitos de justiça, compromisso, democracia e gestão de conflitos. Nesse sentido é de fundamental importância que o coordenador

pedagógico reflita acerca de seu papel uma vez que este é peça chave na articulação coletiva e organização da escola.

## A ROTINA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO EM MEIO À PANDEMIA COVID-19

Com o ensino remoto, o coordenador pedagógico foi desafiado, tendo que se reinventar. Assim, enquanto profissional responsável pelo acompanhamento do processo ensino-aprendizagem dentro do contexto escolar, algumas ações foram sendo desenvolvidas no sentido de proporcionar aos professores um planejamento de como deveria ocorrer as aulas remotas assegurando aos alunos o direito à educação.

Nesse sentido, novas atribuições e dilemas foram surgindo e passaram a fazer parte da nova rotina do coordenador pedagógico que teve que aprender a utilizar ferramentas e aplicativos digitais para auxiliar o professor em suas “novas” atividades docentes. Nesse novo percurso, muitos questionamentos foram surgindo: Como será possível desenvolver um trabalho de qualidade? Como melhorar a frequência e participação dos estudantes nas aulas remotas? O que fazer com os alunos que não tiverem acesso aos recursos digitais no ensino remoto?

Conforme diz Nóvoa (2009), o trabalho coletivo tornou-se uma alternativa de adaptação ao processo que se iniciava. Dessa forma, gestores, coordenadores, professores e demais funcionários que se encontravam dentro do espaço escolar, passaram a se reunir e unir forças para a efetivação do ensino remoto em nossas escolas. A atuação do coordenador pedagógico envolve muitos afazeres, e, muitas vezes, chegam até a extrapolar no exercício de sua função sendo confundido como o “faz tudo”. No ensino remoto não foi diferente, ele tornou-se

essencial nos momentos de entrega de atividades impressas e livros, digitação, afazeres que fogem das suas funções. Acrescenta-se, ainda, a função de formador, cabendo então oferecer aos professores orientações para que possa planejar suas aulas e desenvolver o processo ensino-aprendizagem e como transformador, ajudá-lo a ser um profissional reflexivo e crítico em sua prática.

Com o início das aulas remotas, ele passou a ter um papel fundamental de mobilização para que o processo de ensino e aprendizagem ocorresse, principalmente, no apoio pedagógico aos professores e aos familiares diante de todas as dificuldades sociais que a pandemia ocasionou como as dificuldades econômicas, aumento da desigualdade e o desemprego. Coordenadores, diretores e professores tiveram que se reinventar em relação à busca de novas estratégias para empreender o processo formativo visando atender as necessidades advindas pela pandemia. Um dos desafios enfrentados por todos eles foi a dificuldade em manter a comunicação entre os pais e a escola quando os diálogos presenciais foram substituídos por vídeos conferências, avisos e comunicados postados nos grupos de WhatsApp (PÁDUA, CARVALHO, 2020).

O ensino remoto trouxe muitos entraves para toda comunidade escolar “como, o quê e para quê ensinar e aprender no ensino remoto”. A necessidade de adaptação ao domínio e uso das novas tecnologias para auxiliar o professor e a questão da formação continuada, pois, os modelos prescritivos não funcionam em tempos que a imprevisibilidade dos acontecimentos imperam, sendo necessária uma educação mais humanizada. A formação continuada, se faz necessária nesse momento, mesmo online, para proporcionar ao professor o planejamento e à reflexão do seu papel como docente, sobre “como e para que se utiliza a tecnologia” buscando fazer do ensino remoto um meio e não apenas um fim (ROSA; GUEDES; ANJOS, 2021, p. 64).

Diante de tantas angústias ao qual tivemos que nos adaptar e reinventar, “precisamos de uma gestão da educação remota para a

resolução de entraves, empecilhos e que contribua ajudando a descobrir as reais necessidades do ser humano” visto que o direito à educação, bem como outros direitos constitucionais estão perdendo seu lugar diante da crise sanitária que estamos vivenciando, onde o direito à saúde e à vida precisam ser privilegiados. (ROSA; GUEDES; ANJOS, 2021, p. 69).

## O PERCURSO DO ENSINO REMOTO PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

Com base nos dados obtidos, a partir das entrevistas estruturadas, a coordenadora pedagógica (CP1), relatou:

A pandemia pegou todos eles de surpresa e acentuou as diferenças entre aqueles que tinham mais dificuldades de aprendizagem exigindo um novo educador, que precisou se reinventar, se adaptar às novas tecnologias e metodologias para atender os alunos, que em sua maioria não dispõem de recursos tecnológicos e internet para corresponder às expectativas almeçadas.

Para a coordenadora pedagógica (CP2), “muitos obstáculos foram enfrentados visto que eles não receberam nenhuma formação enquanto coordenador, muito menos os professores. Então, tivemos que nos reunir constantemente com a gestão e os professores, para estabelecer as estratégias metodológicas a serem utilizadas para a realização do ensino remoto”. Conforme comenta a CP2, foi preciso buscar no trabalho coletivo, discussões acerca das estratégias a serem utilizadas pelos professores na aplicabilidade e planejamento das aulas remotas. Percebemos, então, a multiplicidade de papéis exercidos pela coordenadora para efetivação desse processo, bem como da sua importância no trabalho coletivo realizado pelos sujeitos envolvidos e como articulador, formador e transformador da realidade em que está inserido.

Como articulador, seu papel principal é oferecer condições para que os professores trabalhem coletivamente às propostas curriculares, em função de sua realidade, o que não é fácil, mas possível; Como formador, compete-lhes oferecer condições ao professor para que se aprofunde em sua área específica e trabalhe bem com ela; Como transformador, cabe-lhe o compromisso com o questionamento, ou seja, ajudar o professor a ser reflexivo e crítico em sua prática (ALMEIDA, PLACCO, SOUZA, 2015, p. 3).

Neste cenário, os afazeres da coordenadora se multiplicaram com tantas complexidades trazidas pelo ensino remoto que junto ao diretor e o secretário escolar passaram a direcionar o processo pedagógico da escola visando assim o atendimento das particularidades dos professores e dos alunos principalmente, no tocante seu direito à educação básica.

Diante dos relatos das coordenadoras, como responsáveis pelo processo educativo, percebemos que foi preciso muita intuição acerca do que é importante nesse modelo educativo em relação como deve ser uma aula remota. Assim, utilizando-se das experiências de outros estados e do próprio estado da Bahia, bem como de algumas referências e pareceres do MEC, iniciou-se o ensino remoto no município de Barreiras-Ba sob a orientação da Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (SME).

As coordenadoras disseram que a partir das diretrizes elaboradas pela SME, foram realizadas videoconferências, planejamento e levantamento das ações necessárias com professores da rede, de como deveria ser realizado o ensino remoto em suas escolas. De posse dessas orientações, as mesmas relataram que se reuniram online com seus professores e elencaram os primeiros passos a serem tomados: formação de grupos de Whatsapp, organização dos professores da carga horária dos professores, cronograma de aulas, etc. Em seus relatos, as coordenadoras informaram que nas primeiras semanas, os professores postaram atividades e vídeos, planejados junto à coordenação pedagógica, com os objetos do conhecimento da Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), até que a rede passou a imprimir os módulos de atividades coletivas, elaborados em rede. Além desse módulo impresso, os alunos realizam atividades complementares nos grupos de WhatsApp das turmas, ficando à critério de cada aluno o desejo ou não de fazer a impressão e entregar respondido na escola ou enviar foto no celular de cada professor.

Conforme foi relatado pelas coordenadoras entrevistadas, em 2021, as escolas passaram a ministrar aulas pela plataforma Google Meet e/ou enviar aulas gravadas pelo WhatsApp, o que contribuiu com a melhoria da qualidade das aulas remotas aplicadas. Isso aconteceu quando os técnicos da SME, se reuniram com os professores e realizaram a seleção dos objetos do conhecimento, considerados “essenciais” para serem trabalhados pela rede municipal, no ensino remoto. Quanto ao processo de aprendizagem, poucos foram os avanços, visto que a “grande parte dos alunos não conseguiam participar das aulas online, porque a maioria dos alunos não possuía notebook, celular ou computador e acesso à internet” (CP1).

Nesse mesmo período, a SME proporcionou aos coordenadores e professores da rede o acesso ao Portal EDUCANET com uma formação online, onde passaram a realizar o registro da frequência dos alunos e das aulas remotas. Conforme disseram as coordenadoras entrevistadas, as dificuldades enfrentadas na sua atuação pedagógica foram a inexperience dos professores no uso das TICs e a falta do acesso às tecnologias digitais, pela maioria dos alunos, para acompanhar as aulas remotas.

A CP1, ao ser questionada sobre a formação continuada de professores, relatou que:

O espaço físico em que antes se reuniam professores, gestores, coordenadores e alunos deu lugar a um outro espaço: o virtual”. E, segundo o CP2, “com a redução do número de pessoas infectadas e mortes por COVID 19, a SME autorizou a realização das Atividades Complementares (AC) de forma presencial, o

que favoreceu a realização da formação continuada, que antes estavam sendo realizadas remotamente, por componente curricular, onde eram discutidos textos, vídeos e elencadas as dificuldades e avanços, junto aos alunos.

Ao serem questionadas sobre as estratégias utilizadas para aumentar a frequência e participação dos alunos, as coordenadoras relataram que entravam em contato com os familiares via ligação telefônica e também através do envio de vídeos incentivando-os e falando da importância dos estudos no período remoto.

Quanto ao processo avaliativo, a CP2 afirmou que:

A SME autorizou a promoção de todos os alunos no ano letivo de 2020. Já em 2021, os professores passaram a fazer a usar o bloco de atividades impressas e do simulado como instrumentos avaliativos". Em relação a isso, o CP1 relatou que "a questão da avaliação no ensino remoto é fator de análise minuciosa pelos professores, pois a falta do contato presencial dificulta a identificação da capacidade e/ou dificuldade do aluno em assimilar os conteúdos.

Ao serem questionadas sobre as suas ações no ensino remoto, ambas as coordenadoras relataram a importância de auxiliar o professor nesse percurso. Segundo as coordenadoras, no início, a frequência dos alunos era muito baixa devido eles não possuírem celular ou acesso à internet. "Muitos deles usam o celular do pai ou da mãe, quando chegam do trabalho, à noite" (CP1). Ao vivenciarem essa situação, as coordenadoras disseram que utilizaram como estratégia o uso de um cronograma semanal, a partir do livro didático para os alunos que não tinham celular e internet. A CP2, disse que em sua escola tem muitos alunos da zona rural e que os pais buscavam quinzenalmente o bloco de atividades impressas e o roteiro de atividades do livro didático.

Quanto à organização das aulas remotas as coordenadoras informaram que no primeiro momento foram criados grupos de WhatsApp com todos os alunos de um mesmo segmento, mas devido à



grande quantidade de alunos, foi necessário o desmembramento, por turmas, para proporcionar aos alunos, um melhor acompanhamento pelo professor em relação suas dificuldades e participação nas aulas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível dizer que a pandemia trouxe a nós coordenadoras pedagógicas, bem como para os professores uma valorosa reflexão acerca da necessidade de aprendermos mais sobre os recursos digitais, visto que essa evolução tecnológica faz parte da nossa realidade e veio para ficar. Do mesmo modo, faz-se necessário que nossas escolas sejam equipadas com os recursos tecnológicos que favoreçam aos professores e alunos o acesso à informação.

A pandemia nos revelou o quanto as políticas públicas se fazem necessárias para a efetivação da melhoria na qualidade do ensino do país, visto que ainda é imensa as dificuldades que os alunos enfrentam no acesso à educação e à informação, fatores que são essenciais para o exercício da cidadania de todo indivíduo.

As falas das entrevistadas nos confirmou o quanto o trabalho coletivo, bem como a articulação e a mediação do trabalho do coordenador pedagógico, junto à comunidade escolar foram importantes na implementação do ensino remoto e na superação dos desafios que a ele vieram acompanhados provocando uma mudança radical na dinâmica de todos os atores envolvidos no processo educativo quando as aulas passaram de presencial para virtual tornando-se o único caminho para levar o conhecimento até os alunos.

Em relação à produção das atividades coletivas pela SME, em rede, considero inadequada, visto que cada escola possui uma diversidade de alunos com características variadas e que portanto, não é



possível que todos tenham o mesmo nível de aprendizagem, no mesmo período. Também ficou evidenciado o aumento a desigualdade social entre os alunos que não possuem celular ou acesso à internet. Do mesmo modo, num futuro próximo, a pandemia vai deixar resquícios gravíssimos de dificuldades de aprendizagem, visto que no ensino presencial o aluno tem como tirar dúvidas por estar em contato direto com o professor. Dessa forma, pode-se afirmar que o ensino remoto mostrou a importância do trabalho coletivo e contribuiu para que o coordenador pedagógico conseguisse desenvolver sua função e muitas outras que a ela vieram acompanhadas com bastante sabedoria proporcionando a continuidade do processo de ensino aprendizagem.

Todas essas angústias e inquietações não fizeram com que o trabalho das coordenadoras pedagógicas deixasse de ser realizado, visto ser ele o ator principal, que juntamente com os professores passaram a dar “vida” a este cenário emergente.

Em síntese, esse estudo trouxe como contribuições a reflexão acerca do papel do coordenador na articulação do trabalho coletivo dentro das instituições escolares no ensino remoto, do seu papel como articulador, formador e mediador do processo educativo e que passou a dar mais significados às suas ações no sentido de favorecer aos alunos a continuidade de seus estudos diante da crise sanitária que se instalou.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 05 ago. de 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020** – Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Aprovado em 28 de abril de 2020. Diário Oficial da União de

1º/6/2020, Seção 1, Pág. 32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14511-pp005-20&category\\_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-pp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 ago. de 2020.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 11/2020** – Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia da COVID-19. D.O.U. de 3/8/2020, Seção 1, Pág. 57. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Acesso em: 05 ago. 2021.

BRASIL **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020** – Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>; Acesso em: 04 de ago. de 2021.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**, Madrid, n 350, p. 203-218, Set/Dez, 2009.

PÁDUA, C. A. L. O.; FRANÇA-CARVALHO, A. D. Ações desenvolvidas pelo coordenador pedagógico em tempo de pandemia: um relato de experiência. **Holos**, Natal – RN, v. 5, p. 1-12, out. 2020.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. São Paulo: Loyola, 2015.

PLACCO, V. M. N. S; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. Retrato do coordenador pedagógico brasileiro: nuances das funções articuladoras e transformadoras. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. (Org.). **O coordenador pedagógico no espaço escolar: articulador, formador e transformador**. 1. ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 9-24.

ROSA, M. E.; GUEDES, M. Q.; ANJOS, A. P. do P. Gestão da Educação remota emergencial no contexto da pandemia. In: **Gestão educacional no Brasil: teorias e práticas contemporâneas**. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2021.



# 16

Vanusa Meireles de Souza

Leriane Silva Cardozo

Cacilda Ferreira dos Reis

## OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95637.16](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95637.16)

## INTRODUÇÃO

A pandemia da Covid-19, causada pelo vírus SARS-CoV-2 (novo coronavírus), anunciada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em março de 2020, impôs mudanças substanciais na vida das pessoas do mundo inteiro. O distanciamento social recomendado pela OMS, como principal medida para a contenção da proliferação do vírus, levou ao fechamento das escolas, ocasionando a suspensão das aulas presenciais e a adoção do ensino remoto como uma nova realidade para a educação escolar em diversos países. No caso do Brasil, as instituições de educação básica e superior adotaram o ensino não presencial mediado por tecnologias digitais como estratégia para continuidade das atividades acadêmicas.

No contexto brasileiro, a pandemia, além de provocar uma crise sanitária, também impactou nas questões econômica, política e social, cujos os grupos sociais mais vulneráveis foram os principais afetados. Dessa maneira, “[...] apesar de a pandemia atingir toda a população mundial, as desigualdades que afligem as pessoas diferenciam completamente as formas de enfrentamento de cada um [...]” (PRADA, COSTA, BERTOLLO-NARDI, 2020, p. 129). Boaventura Souza Santos (2020) chama a atenção que a pandemia não é cega e possui “alvos privilegiados”, o que induz à busca de soluções diferentes entre aqueles que possuem capitais sociais distintos.

Face a essas considerações, debates e discussões sobre o acesso à educação na conjuntura atual são fundamentais, visto que essa área é historicamente permeada por desigualdades que desafiam o Estado brasileiro, especialmente neste cenário de crise, a encontrar estratégias que assegurem o direito à educação e evitem o aprofundamento das desigualdades nesse âmbito.

A educação é definida no Art. 6º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) como um direito social garantido a todos(as), assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. A concepção de educação como direito de todos(as) e dever do Estado obriga o poder público a prover os meios necessários para a garantia do acesso, da permanência e da aprendizagem escolar. Neste estudo, discute-se as desigualdades na execução do ensino remoto, evidenciando os desafios para a garantia do direito à educação no contexto de pandemia da Covid-19.

Quanto à metodologia, trata-se de estudo qualitativo fundamentado na revisão da literatura referente ao tema, subsidiada pelo aporte teórico de autores(as), quais sejam: Clarice Duarte (2007), Milko Matijascic *et al.* (2021), Paulo Roberto Corbucci *et al.* (2009), Renata Macedo (2021), Rodrigo Magalhães (2021), entre outros(as), cuja discussão evidencia a educação como direito, as desigualdades educacionais e as dificuldades na oferta e no acesso à educação no período de crise pandêmica.

## DIREITO À EDUCAÇÃO COMO GARANTIA CONSTITUCIONAL

A educação, como um direito fundamental de natureza social, garantido pela Constituição Federal, ultrapassa a dimensão individual da proteção social. Assim “[...], embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um bem individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum [...]” (DUARTE, 2007, p. 697). Nessa perspectiva, “[...] o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo, o que implica a possibilidade de

responsabilização da autoridade competente quando do não oferecimento ou sua oferta irregular pelo poder público [...]” (CORBUCCI *et al.*, 2009, p. 27, grifo dos autores).

Os artigos 205 e 206 da Constituição representam um avanço na conquista desse direito. CORBUCCI *et al.* (2009) destacam os avanços introduzidos pela CF/1988, especificamente acerca da afirmação do direito à educação, de forma gratuita em estabelecimentos oficiais. A carta constitucional define ainda, como um dos princípios que devem ser observados na oferta desse direito, a igualdade de condições de acesso e permanência escolar.

Conceber a educação como direito de todos(as) e dever do Estado significa “[...] que o Estado deve aparelhar-se para fornecer a todos, progressivamente, os serviços educacionais mínimos [...]” (DUARTE, 2007, p. 713) para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem escolar. Nesse sentido, essa autora complementa que o princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência escolar deve orientar a implementação de políticas públicas no âmbito educacional, ressaltando que em um país extremamente desigual, “[...] torna-se imperativo aos poderes públicos a implementação de políticas públicas voltadas à redução das condições que levam a altos índices de abandono (evasão ou não permanência na escola), reprovação e distorção na relação idade-série” (DUARTE, 2007, p. 705).

Embora a CF/1988 apresentasse avanços na garantia da educação como direito de todos(as), na prática, inúmeras deficiências persistem nessa área, muitas vezes, desrespeitando o que está assegurado pela legislação. Lamentavelmente, em uma sociedade excludente como a brasileira, a garantia determinada pela Carta Magna não é suficiente para que todas as pessoas tenham acesso aos direitos fundamentais.

No contexto da pandemia, o cumprimento do princípio constitucional da igualdade de condições de acesso e permanência escolar vem



sendo bastante prejudicado, pois, uma vez que o ensino passou a ser ofertado de maneira remota, “fora da escola”, as possibilidades de acesso aos conteúdos e às atividades escolares são determinadas pela situação socioeconômica de cada estudante e sua família. Aqueles(as) que vivenciam vulnerabilidade social são impactados(as) pelo agravamento das desigualdades neste período. Notadamente, o ensino remoto “[...] tem revelado e, mais do que isso, acentuado uma desigualdade histórica e estrutural que marca a nossa sociedade: o acesso à educação [...]” (MAGALHÃES, 2021, p. 2). Percebe-se, desse modo, que as desvantagens sociais não surgem com a crise sanitária de escala global; no entanto, verifica-se um recrudescimento dos problemas sociais neste período.

## O ENSINO REMOTO E OS DESAFIOS PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE PANDEMIA

A pandemia da Covid-19 impactou de maneira significativa a educação brasileira. Os desafios impostos pela suspensão das aulas presenciais são enormes e exigem adaptação de todos(as) os(as) envolvidos(as) em processos educacionais: instituições de ensino, professores(as), estudantes e suas famílias. A implantação do ensino remoto, como forma de reduzir os efeitos do fechamento das escolas, revelou-se bastante complexo para os agentes da educação que não estavam familiarizados a lidar com estratégias de ensino e aprendizagem não presenciais e tiveram que se habituar a essa realidade em tempo hábil.

De acordo com Milko Matijascic *et al.* (2021, p. 12-13), o debate em torno do ensino remoto é imbuído de muita complexidade, pois não

se trata somente do uso de soluções tecnológicas, “[...] envolve letramento digital, formação continuada, diversas adaptações pedagógicas e gerenciais nada triviais e dificuldades diversas que as próprias famílias enfrentam para manter suas crianças estudando sem ir à escola”.

Rad Camayd e Espinoza Freire (2021, p. 147) acrescentam que esse tipo de educação apoiado em tecnologias educacionais provocou modificações repentinas nos métodos de ensinar e aprender “[...] o que é indiscutivelmente um desafio não só para professores e alunos, mas também para os pais que devem servir de suporte e controle para a aprendizagem de seus filhos nestas novas circunstâncias impostas pela crise [...]”.

No Brasil, a paralisação das aulas presenciais e a execução do ensino remoto foram regulamentadas por alguns dispositivos legais publicados no período da pandemia. Em 20 de março de 2020, o senado federal publicou o Decreto Legislativo nº 6, reconhecendo a ocorrência do estado de calamidade pública. A partir de então, estabeleceu-se o processo de suspensão das atividades presenciais nas diversas instituições de educação em todo o país. A Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020, institui normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública, desobrigando os estabelecimentos de ensino do cumprimento do mínimo de dias letivos no ano de 2020.

Convém informar que essa Medida Provisória foi convertida na Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que, além de estabelecer normas a serem adotadas pelos sistemas de ensino durante o estado de calamidade pública, definiu que o Conselho Nacional de Educação (CNE) editaria diretrizes nacionais para a implementação do disposto na lei. No sentido de regulamentar as atividades escolares remotas, o CNE emitiu o Parecer CNE/CP nº 5, de 28 de abril de 2020 que dispõe sobre a reorganização do calendário escolar e da possibilidade

de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia da Covid-19, o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de junho de 2020 que reexamina o parecer anterior, o Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020 que apresenta orientações educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não presenciais no contexto da pandemia. Em 10 de dezembro de 2020, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, o CNE instituiu as diretrizes nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040/2020.

É importante salientar que o ensino remoto não se constitui enquanto modalidade de ensino na legislação educacional brasileira, a saber a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. As atividades pedagógicas não presenciais foram estabelecidas como medidas emergenciais e excepcionais em razão da situação de calamidade pública ocasionada pela pandemia, como forma de manutenção do vínculo escolar e da continuidade das atividades acadêmicas. Conforme descrito no Parecer CNE/CP nº 05/2020, o desenvolvimento dessas atividades “[...] é uma das alternativas para reduzir a reposição de carga horária presencial ao final da situação de emergência e permitir que os estudantes mantenham uma rotina básica de atividades escolares mesmo afastados do ambiente físico da escola.” Nesse sentido, Saviani (2020, p. 5) ressalta que

[...] Essa expressão “ensino remoto” vem sendo usada como alternativa à Educação a Distância, pois a EaD já tem existência regulamentada coexistindo com a educação presencial como uma modalidade distinta oferecida regularmente. Então, o “ensino remoto” é posto como um substituto do ensino presencial excepcionalmente nesse período da pandemia em que a educação presencial se encontra interdita.

Desse modo, segundo o autor, o ensino remoto somente poderá ser permitido como exceção, na impossibilidade de realização da educação presencial.

Neste novo cenário educacional, algumas exigências desafiam o andamento das estratégias de ensino e aprendizagem: autonomia discente para manter a rotina de estudos em casa, acompanhamento e apoio familiar, disponibilidade de internet e de recursos digitais, habilidades em lidar com recursos digitais e novas metodologias por parte dos(as) professores(as).

Todas as dificuldades enfrentadas no âmbito educacional se resumem em um desafio principal: o de garantir o direito à educação a todas as pessoas em idade escolar, em circunstâncias tão adversas. Diversos fatores influenciam no planejamento e implantação do ensino remoto. Vale destacar a questão da infraestrutura das escolas e a sua capacidade de disponibilizar recursos materiais aos(às) estudantes, características territoriais, preparo dos(das) professores, condições socioeconômicas dos(as) estudantes como algumas variáveis definidoras dos níveis de dificuldades enfrentadas pelas redes de ensino na oferta das atividades remotas.

Neste período, o uso de plataformas digitais, grupos em aplicativos e redes sociais, videoaulas, aulas por videoconferência, envio de atividades por e-mail e distribuição de material impresso estão entre as estratégias adotadas pelas instituições de educação no sentido de viabilizar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a pesquisa TIC Educação 2020<sup>33</sup>.

A pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil<sup>34</sup>, divulgada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) aponta que 99,3% das escolas brasileiras

33 Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br).

34 A pesquisa foi aplicada entre fevereiro e maio de 2021 e abrange toda a educação básica. Ao todo, 168.739 escolas responderam ao questionário aplicado pelo Inep por meio do Censo Escolar 2020. O percentual corresponde a 97,2% (134.606) das escolas públicas e 83,2% (34.133) da rede privada.

suspenderam as atividades presenciais como medida de enfrentamento à pandemia no ano de 2020, e que o ensino não presencial foi adotado por mais de 98% dessas instituições. Os dados sinalizam que um número significativo de escolas não realizou atividades presenciais e indicam que milhares de estudantes ficaram sem acesso a conteúdos e atividades escolares durante a suspensão das aulas presenciais. Com base na pesquisa do Inep, a Fundação Abrinq estima que as atividades remotas não aconteceram em mais de 2,6 mil escolas públicas brasileiras.

Em relação às estratégias remotas de ensino e aprendizagem, a pesquisa supracitada demonstra que a distribuição de materiais e atividades pedagógicas impressas está entre as mais utilizadas pelas escolas públicas, enquanto que as aulas síncronas (ao vivo) estão entre as menos realizadas, especialmente nas escolas municipais (18,4%). Essa informação deixa transparecer que grande parte do ensino remoto aconteceu sem a interação virtual direta entre professores(as) e alunos(as), além de evidenciar a baixa estrutura de conectividade do país e a fragilidade do acesso das escolas e dos(as) estudantes a ferramentas digitais.

A implantação do ensino remoto revelou problemas sociais anteriormente existentes na sociedade brasileira, o que contribuiu para aprofundar ainda mais as desigualdades educacionais. “[...] Problemas que persistem e não equacionados há muito tempo, como as fortes desigualdades sociais, apresentaram seus reflexos com vigor em meio a esse contexto [...]” (MATIJASCIC *et al.*, 2021, p.12). A adoção do ensino mediado por tecnologias digitais, com uso majoritário de internet para acesso às aulas, revelou uma enorme exclusão digital entre os(as) estudantes(as) em todo o território nacional, conforme descrito a seguir:

De acordo com dados da Pesquisa TIC Domicílios 2020, o acesso às tecnologias de informação e comunicação é muito desigual em nosso País. Apesar da tendência geral de crescimento do uso de *internet*, o estudo aponta que 36% das residências do Brasil das classes “D” e “E” estão excluídas digitalmente (SENADO, 2021, p. 33).

Além disso, Nascimento *et al.* (2020, p. 9) estima, por meio do levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), que em 2020 havia no Brasil “[...] cerca de 6 milhões de estudantes sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G e que, por conseguinte, não teriam como atender em casa a atividades remotas de ensino-aprendizagem [...]”. O referido estudo apresenta, ainda, o perfil desses estudantes, destacando que “[...] a falta de acesso é mais marcante no meio rural do que no meio urbano, mais no interior do que nas capitais, mais entre pessoas negras do que entre as brancas e muito mais entre estudantes de baixa renda”.

As informações acima demonstram que parte significativa dos(as) estudantes brasileiros(as) não dispõe do principal recurso para acompanhar as atividades pedagógicas digitais, que é a internet, sendo necessária a implementação de políticas públicas no sentido de universalizar o acesso a essa ferramenta como direito essencial de cidadania, de maneira a cumprir o que está previsto na Lei 12.695, de 25 de julho de 2014. A falta de equipamentos digitais também está entre os principais obstáculos para a participação dos(as) estudantes nesse tipo de atividade.

A pesquisa TIC Educação 2020 mostra que 86% das escolas pesquisadas apontaram como desafio para a realização do ensino remoto a falta de dispositivos e de acesso à internet nos domicílios dos alunos, sendo esses problemas mais acentuados nas escolas públicas (93%) do que nas escolas particulares (58%). A esse respeito, Renata Macedo destaca que neste período, “[...] para além das desigualdades educacionais e sociais, somaram-se desigualdades digitais” (MACEDO, 2021, p. 265). As condições desiguais de realização do ensino remoto poderão provocar o aprofundamento das desigualdades educacionais, atingindo especialmente os(as) estudantes oriundos(as) de famílias socialmente vulneráveis.

Com o propósito de inserir os(as) estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica na educação remota, instituições de ensino promoveram políticas emergenciais de distribuição de

equipamentos digitais - a exemplo de *tablets*, celulares e *chips* - e auxílios financeiros para custeio de internet. Entretanto, Matijascic *et al.* (2021, p. 14) esclarecem, com base no estudo do IPEA, que devido à baixa cobertura de internet, mesmo a política de distribuição desses equipamentos, não seria suficiente para universalizar o ensino remoto, “[...] pois deixaria de fora 3,2 milhões de estudantes – contingente que não dispunha sequer de sinal de celular em casa, requisito fundamental para que o equipamento a ser distribuído tenha funcionalidade.”

Em meio a essas circunstâncias, o acesso à educação vem ocorrendo de maneira desigual para a população discente. Conforme Magalhães (2021, p. 3), o ensino remoto “[...] também tem contribuído para descortinar as diferentes realidades em que vivem os estudantes brasileiros e de que modo elas afetam seu direito constitucional à educação.” Nessa perspectiva, Galzerano (2021, p. 132-133) destaca que embora a pandemia tenha afetado a todos(as) de maneira geral, a intensidade de seus impactos e as ações de enfrentamento são diferentes nas diversas partes do planeta. A autora explica que

[...] No caso brasileiro, enfrentamos um problema concreto de acesso à tecnologia e à internet. De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua referente ao último trimestre de 2018, 46 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais não acessaram a internet no período. Os números também demonstraram a desigualdade ao comparar os alunos das redes privadas e públicas de ensino; nas escolas privadas, 1,8% não acessaram a internet e 8,5% não possuíam celular para uso pessoal, na rede pública, os percentuais sobem para 18,3% e 37,2%, respectivamente (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2018). As desigualdades são estruturais, inerentes à lógica capitalista, e não serão resolvidas com a mera distribuição de *chips* e *tablets*.

No que diz respeito à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, publicada pelo IBGE, convém destacar que esse percentual bastante significativo de estudantes de escolas públicas que não tinham acesso a equipamentos digitais e à internet, possivelmente,

enfrentaram dificuldades para acompanhar as atividades escolares no período de suspensão das aulas presenciais.

Como mencionado anteriormente, no Brasil, os abismos sociais e educacionais são muito profundos e as políticas emergenciais não foram suficientes para a correção dos problemas antigos e para a inclusão de todas as pessoas que demandam por educação de qualidade. O Relatório da Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia do Senado Federal<sup>35</sup> destaca que “em maio de 2020, 24% dos estudantes brasileiros não tinham acesso a esse tipo de tarefa escolar para fazer em casa (pela internet, pela TV ou por materiais impressos, por exemplo)” (SENADO, 2021, p. 34).

Segundo estudo do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (Unicef), estima-se que, em 2020, mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes tiveram seu direito à educação negado. Esse estudo aponta, com base em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), que

[...] Em outubro de 2020, o percentual de estudantes de 6 a 17 anos que não frequentavam a escola (ensino presencial e/ou remoto) foi de 3,8% (1.380.891) – superior à média nacional de 2019, que foi de 2%, segundo a Pnad Contínua. A esses estudantes que não frequentavam, somam-se outros 4.125.429 que afirmaram frequentar a escola, mas não tiveram acesso a atividades escolares e não estavam de férias (11,2%) [...] (UNICEF, 2021, p. 47).

O abandono escolar, infelizmente, ainda é uma realidade na educação brasileira, atingindo com frequência os(as) estudantes que apresentam vulnerabilidade socioeconômica. Na avaliação de Macedo (2021, p. 268), “mais do que nunca, durante a pandemia do coronavírus

35 A Subcomissão Temporária para Acompanhamento da Educação na Pandemia (CECTCO-VID) foi aprovada pelo Requerimento nº 1, de 2021, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sendo instalada em 2 de setembro de 2021, com a finalidade de avaliar e monitorar os impactos da pandemia na educação, bem como de propor recomendações para a recuperação dos sistemas de ensino frente aos prejuízos educacionais, com vistas à formulação de uma agenda estratégica para os próximos anos.

em 2020, a educação no Brasil tornou-se um privilégio, deixando milhares de estudantes sem garantia de seu direito à educação [...]”. Na apreciação de Magalhães (2021, p. 4), no cenário de surto da Covid-19, “[...] é difícil imaginar que esse número gigantesco de cidadãos brasileiros desassistidos pelo Estado em seus direitos básicos [...] tenha condições de estudar a distância por meio de tecnologias digitais. [...]”.

Vale acentuar, do mesmo modo, o fato de o país ser um dos que não aumentaram o investimento na área da educação neste período no sentido de minimizar os danos causados pela crise pandêmica. Por fim, Matijascic *et al.* (2021, p.16) pontuam que os prejuízos sofridos pelos(as) estudantes neste período de crise evidenciam o agravamento das desigualdades no futuro, o que impactará no planejamento e na execução de políticas públicas no âmbito da educação, considerando as disparidades socioeconômicas e regionais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutiu-se as desigualdades na execução do ensino remoto, evidenciando os desafios para a garantia do direito à educação durante a pandemia da Covid-19. Identifica-se evidências de que houve danos no cenário educacional como um todo, com prejuízos especialmente para os(as) estudantes que vivenciam situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entende-se que os desafios para a garantia do direito à educação não são novos. Na verdade, ganharam maiores proporções com o fechamento das escolas. As dificuldades em relação à conectividade e a equipamentos digitais deixaram parte significativa dos(as) estudantes brasileiros(as) à margem do ensino remoto, pois as políticas emergenciais implementadas neste período não foram suficientes para corrigir problemas antigos de exclusão, garantir a igualdade de

acesso aos conteúdos e às atividades escolares remotas e assegurar a concretização da educação como direito de todos(as).

Evidencia-se, ainda, que a efetivação do direito à educação depende da implementação de políticas públicas que promovam o acesso, mas também as condições essenciais à aprendizagem e à permanência escolar. É importante avaliar outras variáveis conexas ao contexto de desigualdade social agravado por ocasião da crise pandêmica que de alguma maneira tem impactado de forma significativa a esfera educacional. Por fim, é necessária a implementação de medidas no sentido de mitigar esses impactos, com vistas a corrigir as assimetrias educacionais e avançar na garantia do direito à educação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020** – Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525>. Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 6/2020** – Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. Brasília, DF: Senado Federal, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/DLG6-2020.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/DLG6-2020.htm). Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Medida Provisória nº 934, de 1º de abril de 2020** – Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591](https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591). Acesso em: 09 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 12.695 de abril de 2014** – Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 15 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 nov. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de dezembro de 2020** – Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Brasília, DF: CNE, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>. Acesso em: 09 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 11 de 07 de julho de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Brasília, DF: CNE, 2020. Acesso em: 09 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 09 de 08 junho de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Brasília, DF: CNE, 2020. Acesso em: 09 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP nº 05 de 28 de abril de 2020**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020>. Brasília, DF: CNE, 2020. Acesso em: 09 fev. 2022.

CORBUCCI, P. R. *et al.* Vinte anos da Constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira. **Políticas sociais: acompanhamento e análise**, vol. 2, Brasília, DF: IPEA, 2009.



DUARTE, C. S. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 691-713, out. 2007.

FUNDAÇÃO ABRINQ. **Entenda como a pandemia impactou a Educação no Brasil**. São Paulo, SP: 2021. Disponível em: <https://www.fadc.org.br/noticias/entenda-como-a-pandemia-impactou-a-educacao-no-brasil>. Acesso em: 16 fev. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA BRASIL (UNICEF). **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série. Brasília, DF: Cenpec Educação, 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Pesquisa Resposta Educacional à Pandemia de COVID-19**. Brasília, DF: INEP, 2021.

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 34, n. 73, p.262-280, maio-ago., 2021.

MAGALHÃES, R. C. S. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde – Manquinho**, Rio de Janeiro, v.28, n.4, p.1263-1267, out.-dez. 2021.

MATIJASCIC, M.; *et al.* **Políticas sociais**: acompanhamento e análise. BPS, n. 28, Brasília- DF: IPEA, 2021.

NASCIMENTO, P. M.; *et al.* **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Diretoria de Estudos e Políticas Sociais, nº 88, Brasília, DF: IPEA, 2020.

PRADA, T.; COSTA, P. M.; BERTOLLO-NARDI, M. Covid-19 e a contribuição da assistência estudantil para a permanência acadêmica. **Cadernos Cajuína**, vol. 6, n. 3, p. 128-144, 2021.

RAD CAMAYD, Yohandra; ESPINOZA FREIRE, Eudaldo Enrique. (2021). Covid-19 um desafio para a educação básica. **Revista Conrado**, v.17, n. 78, p. 145-152, 2021.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra-PT: Edições Almedina, S.A, 2020.

SAVIANI, Dermeval. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação - o desmonte da Educação Nacional. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-25, 2020.

SENADO. **Relatório da subcomissão de acompanhamento da educação na pandemia**. Brasília, DF: Senado Federal, 2021.

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (Brasil). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2020**. Disponível em: <https://cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/CO2/>. Acesso em: 15 fev. 2022.

## SOBRE OS ORGANIZADORES

### **Marilde Queiroz Guedes**

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa/PT. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde/PE. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Professora na Classe 5 Nível A Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo – FORPEC. É Membro da Academia Barreirense de Letras (ABL). ORCID: 0000.0002-9722-7505.

### **Cacilda Ferreira dos Reis**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador. Mestre em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), e doutora em Ciências Sociais/Unicamp. Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais-UFOB. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Reitoria, atuando como Chefe do Departamento de Assuntos Estudantis/DPAAE. Líder do Grupo de Pesquisa Negro D'água: pesquisas disciplinares do Oeste da Bahia.

### **Atauan Soares de Queiroz**

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Barreiras, desde o ano de 2010. Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA/UnB), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens e Educação (GELINE/IFBA) e o Núcleo de Estudos Discursivos do Oeste da Bahia (NEDOB/UNEB), com interesse nos seguintes temas: discurso, educação crítica, leitura e produção de texto, pensamento decolonial, autoria, identidade e agência.

## SOBRE OS AUTORES E COAUTORES

### **Acileia Cristina Porto Pinheiro**

Mestranda em Ensino pelo Programa PGE da Universidade do Oeste da Bahia (Ufob). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (Ufg). Especialista em Gestão e Organização Escolar pela Unopar. Pós-graduada em Formação docente e práticas pedagógicas no ensino Presencial, Híbrido e a Distância pelo Instituto Casagrande. Formadora do Plano Territorial de Formação Continuada do IAT/SEC-BA. Coordenadora Pedagógica na rede estadual de ensino da SEC-BA. Integrante do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente, do Centro de Humanidades da Ufob.

### **Ana Francisca dos Passos Neta de Oliveira**

Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Especialista em Literaturas de Expressão em Língua Portuguesa e Gestão Educacional. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Docente da Educação Básica há mais de vinte anos, ministrando o componente curricular Língua Portuguesa, Literatura e Redação.

### **Ana Paula Souza Prado dos Anjos**

Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Especialização em Coordenação Pedagógica pela UCAM e em Metodologia de Ensino para Educação Profissional pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb/SUPROF. Graduada em Ciências Contábeis e em Pedagogia com habilitação em Docência e Gestão de Processos Educativos (Uneb). Tem experiência na área de Assessoria Pedagógica, Educação Básica e Avaliação Institucional. Participa como integrante dos grupos de pesquisa: Formação de Professores e Currículo - FORPEC; Grupo de Estudo de Educação e Linguagem - GEL; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Linguagem - NUEL. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na Uneb, nas temáticas políticas públicas de ações afirmativas; políticas de cotas no ensino superior; evasão escolar; educação e interculturalidade; formação docente e currículo.

### **Anatália Dejene Silva de Oliveira**

Doutora em Educação Brasileira pela UFG e Mestra em Educação pela UnB. Pedagoga formada pela UNEB. Professora de Didática, Currículo e Avaliação, Profissão Docente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Docente e Coordenadora do PPGE da UFOB. Líder do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente. Pesquisadora na área de educação. Participante de Comitê Científico de revistas na área de educação. Representante docente no FEE-BA.

### **Atauan Soares de Queiroz**

Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB) e mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É professor de Língua Portuguesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), *campus* Barreiras, desde o ano de 2010. Atualmente, integra o Grupo de Pesquisa Educação Crítica e Autoria Criativa (GECRIA/UnB), o Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagens e Educação (GELINE/IFBA) e o Núcleo de Estudos Discursivos do Oeste da Bahia (NEDOB/UNEB), com interesse nos seguintes temas: discurso, educação crítica, leitura e produção de texto, pensamento decolonial, autoria, identidade e agência.

### **Cacilda Ferreira dos Reis**

Graduada em Serviço Social pela Universidade Católica do Salvador. Mestra em Política Social pela Universidade de Brasília (UnB), e doutora em Ciências Sociais/Unicamp. Docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais-UFOB. Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - Reitoria, atuando como Chefe do Departamento de Assuntos Estudantis/DPAAE. Líder do Grupo de Pesquisa Negro D'água: pesquisas disciplinares do Oeste da Bahia.

### **Carla Cassiana Lima de Almeida Ribeiro**

Mestre em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação – GESTEC / Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Avaliação da Aprendizagem (UNEB) e em Educação Especial pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Pedagogia (UNEB). É Professora Assistente (UNEB) no Departamento de Ciências Humanas - Campus IX - Barreiras/Bahia e do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino em Barreiras-Bahia. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Especial, Inclusiva e Diversidade (EDUCID) vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu da Universidade do Estado da Bahia / Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias

Aplicadas à Educação (GESTEC). É autora dos capítulos de livros: Abordagem histórica da constituição das famílias e suas interfaces com as famílias de pessoas com deficiência - Livro: As famílias contemporâneas: pontos, contrapontos e paradoxos inclusivos (2020); O Exercício da Pesquisa: contributos para formação reflexiva do acadêmico de Pedagogia – Livro: PIBID: saberes e diálogos formativos (2018); Tecendo os Caminhos da Docência: a relação universidade - comunidade como espaço de construção da identidade do(a) pedagogo(a) – Livro: Da Iniciação à Docência: ressignificando a prática docente (2016); Possibilidades e Desafios da Educação Inclusiva – Livro: Educação e Linguagens: tecendo novos olhares (2016).

#### **Cláudia Paranhos de Jesus Portela**

Pós-doutorado em Educação pelo Programa de Educação da Faculdade de Educação FAGED/UFBA, doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, PPGEduc (Uneb) com doutorado sanduíche pela Universidade de Lisboa, (UL/PT). Mestre em Educação na área de Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial (CELAEE) Cuba e a Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs) e em Educação a Distância pela AVM Faculdades Integradas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs). É professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atua como professora pesquisadora permanente no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias aplicadas à Educação - GESTEC. Coordena o grupo de pesquisa Educação Especial, Inclusiva e Diversidade (EDUCID). É autora, coautora e organizadora de diversos livros com destaque para as seguintes obras: Convivendo com a Deficiência Intelectual: percursos de cuidado e educação nas redes parental e social de apoio (2021); As famílias contemporâneas: pontos, contrapontos e paradoxos inclusivos (2020); Educação especial e inclusiva: conectando saberes (2020); De analógico a digital: novos paradigmas na educação (2019).

#### **Givaédina Moreira de Souza**

Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana – Asunción/PY. Mestranda em Ensino pela Universidade Federal do Oeste da Bahia. Especialista em Administração e Supervisão Escolar pelas Faculdades Integradas de Amparo- SP. Especialista em Formação de Gestores da Educação Básica pela UFBA. Graduada em Pedagogia com Habilitação em Magistério e Licenciatura em Biologia pela UNEB. Funcionária Pública da Secretaria Estadual de Educação da Bahia, atua como Formadora Territorial do Instituto Anísio Teixeira (IAT) e Coordenadora do Polo de Apoio Presencial da Universidade

Aberta do Brasil na Bahia – (Polo UAB Barreiras). Atua no grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente.

#### **Helder Souza da Silva**

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Advogado. Docente na Rede Estadual de Ensino da Bahia, lotado no Centro Territorial de Educação Profissional - Bacia do Rio Grande -BA, na cidade de Barreiras-BA. Cursando Licenciatura em Ciências Sociais na Faculdade IBRA.

#### **Jenilza Rodrigues dos Santos**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Pós-graduada em Orientação Educacional, Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Coordenadora pedagógica da rede Municipal de ensino na cidade de Barreiras-Ba.

#### **José Cláudio Rocha**

Pós-Doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro de Ciência Jurídicas (CCJ), Núcleo de Pesquisa em Direito Internacional Eirene. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Mestre em Educação pela (Ufba). Especialista em Direitos Humanos pela Universidade de Brasília/Ágere Advocacy/Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR). Professor titular da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) é coordenador do Centro de Referência em Desenvolvimento e Humanidades (CRDH), reconhecido como Centro de Pesquisa pelo Consu/Uneb. Bolsista Desenvolvimento Tecnológico Industrial (DTI) do CNPQ, nível 1<sup>a</sup> (doutorado) e pesquisador da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (Fapesb).

#### **Kátia Augusta Curado Cordeiro da Silva**

Pós-doutorado na Universidade de Campinas/Faculdade de Educação sob a supervisão do professor Dr. Luiz Carlos de Freitas. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2008). Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás (2001). Possui graduação em Pedagogia. Professora Associada (DE) da Universidade de Brasília (UnB), no Departamento de Administração e Planejamento (PAD) da Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Desenvolve e orienta pesquisas

na área de Formação de Professores. Coordena o grupo de pesquisa GEPFAP e Grupo de Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos. Coordenadora do GT-08 - Formação de professores da Anped. Pesquisadora Produtividade do CNPq.

#### **Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz**

Doutorado em Educação, Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília (2014). Mestrado em Educação, Área de Políticas Públicas e Gestão da Educação pela Universidade de Brasília (2008). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Internacional, Lisboa-Portugal (2005). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (1994). Professora da Universidade Federal do Oeste da Bahia - Ufob, nos componentes curriculares de Organização da Educação Brasileira e Gestão Escolar. Professora do Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE. Membro do grupo de pesquisa: Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente.

#### **Leriane Silva Cardozo**

Doutora e Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). Especialista em Gestão de IES, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Graduada em Administração de Empresa, pela Faculdade Rui Barbosa. Docente da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob) na graduação e pós-graduação. Pró-Reitora de Planejamento e Desenvolvimento na mesma instituição. Na pós-graduação atua nos Programas: Ciências Humanas e Sociais (mestrado acadêmico), Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (Profnit) com foco em políticas públicas.

#### **Luciana Pereira Camacam**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Especialista em Educação e Gestão Ambiental, Orientação e Supervisão Escolar. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Professora da Educação Básica da rede Estadual da Bahia e do município de Paramirim-Bahia.

#### **Marilde Queiroz Guedes**

Pós-doutorado em Educação pela Universidade de Lisboa/PT. Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em

Metodologia do Ensino Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Graduada em Letras pela Faculdade de Formação de Professores de Arcoverde/PE. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caruaru. Professora na Classe 5 Nível A Pleno da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Pesquisadora e Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professor e Currículo – Forpec. É Membro da Academia Barreirense de Letras (ABL).

#### **Rita de Cássia Magalhães Trindade Stano**

Pós-doutoramento sobre Pedagogia Universitária na Universidade do Minho, Portugal. Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Mestrado em Educação (Currículo) pela PUC/SP. Graduação em Pedagogia pela Fundação de Ensino e Pesquisa de Itajubá. Professora Associada da Universidade Federal de Itajubá, aposentada em 2018. Atuou como docente e orientadora do Mestrado Profissional de Ensino de Ciências e, atualmente, atua em orientação e docência no Curso de Mestrado em educação em Ciências. Foi coordenadora do Centro de Educação da Unifei- Ceduc e do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão de Educação e Humanidades, tendo atuado como Pró-reitora adjunta de graduação. Realiza estudos na área de Formação e prática docente, Identidade de professores e Currículo e orienta pesquisas em educação em ensino de Ciências

#### **Tatiane Nogueira Rodrigues**

Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Anhanguera (Uniderp). Servidora Técnica Administrativa em Educação da Ufob, exercendo atualmente a função de Gestora do Núcleo de Integralização Curricular (NIC/AS) nessa universidade.

#### **Telma Rocha Dos Santos**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) na Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Especialização em Ensino de História pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), em 2015 e Gestão em Coordenação Pedagógica e Orientação Educacional pelo Instituto de Educação Superior Unyahna de Barreiras, em 2012. Graduação em História pela Universidade Norte do Paraná (2010) e graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb), em 2009. Professora de História do Ensino Fundamental Anos Finais nas redes pública e privada. Membro do grupo de pesquisa: Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente.

**Uania Soares Rabelo de Moura**

Mestranda em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Graduada em Letras e em Pedagogia. Especialista em Gestão Estratégica de Pessoas; especialista em Metodologia da Língua Portuguesa; especialista em Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar. Atua como Coordenadora Pedagógica da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Tem publicação em livro e anais de congresso.

**Vanusa Meireles de Souza**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (Ufob). Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (Ifpi). Publicação de artigo: A política de assistência estudantil nos institutos federais: uma estratégia para a permanência escolar (Anais do 10º Congresso Internacional Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (Coninter). Resumo expandido - Políticas de ação afirmativa para a população negra: um caminho para a mitigação da desigualdade racial (Anais do II Fórum Sociedade Crítica: vida insubmissa, pensamento transgressor).



## ÍNDICE REMISSIVO

### B

Base Nacional Comum Curricular 16, 22, 69, 145, 153, 163, 165, 174, 271  
BNCC 22, 23, 69, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 165, 174, 212, 220, 221, 226, 272

### C

Ciências Sociais 29, 39, 42, 111, 227, 242, 294, 296, 298  
contra-hegemônicas 35, 73, 82  
corpos negros 115  
Covid-19 14, 15, 17, 106, 232, 246, 248, 253, 254, 263, 265, 276, 278, 279, 281, 283, 284, 289, 292  
Cultura da Paz 87, 90

### D

DCN 97, 154, 157, 161  
DDHH 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98  
deficiência 21, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 297  
direitos humanos 15, 18, 35, 48, 50, 79, 81, 87, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 99, 100, 169  
Direitos Humanos 17, 21, 50, 68, 71, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 99, 100, 122, 123, 125, 130, 169, 178, 298  
Diretrizes Curriculares Nacionais 71, 154, 157, 161, 164, 165, 226  
diversidade 18, 21, 40, 42, 45, 46, 57, 88, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 114, 115, 116, 117, 126, 141, 162, 164, 172, 174, 175, 216, 220, 221, 241, 274

### E

EB 154, 155, 156, 161  
EDH 87, 88, 89, 91, 96, 97, 98  
educação 8, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 23, 34, 37, 41, 42, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 69, 73, 80, 83, 84, 85, 87, 88, 90, 91, 96, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 121, 122, 126, 127, 128, 130, 138, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 185, 191, 192, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 216, 219, 221, 224, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 300  
Educação Básica 59, 62, 71, 83, 154, 157, 158, 161, 164, 165, 170, 182, 188, 195, 199, 200, 202, 205, 209, 225, 226, 244, 295, 297, 299  
educação do campo 15, 155, 156, 165, 166  
Educação em Direitos Humanos 21, 68, 87, 88, 89, 96, 97, 99  
educação especial 15, 47, 48, 49, 52  
Educação Especial 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 296, 297

Educação para a Diversidade 87, 90  
epistemologias 27, 28, 29, 30, 37, 38, 40,  
41, 100, 112

## F

formação de gestores escolares 15, 194  
formação de professores 15, 22, 23, 85,  
108, 117, 128, 133, 144, 148, 149, 151,  
156, 158, 160, 161, 163, 164, 165, 184,  
198, 199, 200, 201, 204, 208, 210, 216,  
217, 218, 276  
formação escolar 56, 58, 61, 153, 198

## H

hegemonia 103, 112, 133, 138, 139, 140,  
141, 142, 143, 144, 145, 147, 149, 150,  
151, 255  
holística 13, 26, 120  
homogeneização 153

## I

inclusão 21, 22, 47, 52, 56, 57, 58, 59, 62,  
63, 81, 82, 104, 105, 108, 109, 122, 123,  
125, 126, 128, 130, 153, 169, 243, 288  
infantojuvenil 102, 110, 112, 113, 114,  
115, 116  
integração 33, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,  
54, 55, 56, 61, 63, 189, 193, 204  
interculturalidade 27, 30, 32, 33, 34, 40,  
42, 130, 295  
inter-relações 13, 38

## L

letramentos 82, 85  
literatura 19, 72, 73, 75, 78, 90, 102, 110,  
112, 113, 114, 115, 116, 121, 131, 231,  
279

## M

MEC 51, 61, 62, 63, 104, 158, 161, 165,  
178, 199, 200, 209, 244, 257, 271

Ministério da Educação e do Desporto 51  
modelo social de deficiência 46  
multiculturalismo 27, 29, 30, 31, 32, 40, 41  
multidisciplinares 13

## N

neotecnicismo 148, 149, 232, 250

## O

OMS 119, 262, 278  
Organização Mundial da Saúde 119

## P

pandemia 14, 15, 19, 23, 24, 94, 99, 123,  
219, 224, 232, 235, 246, 247, 248, 250,  
251, 252, 253, 254, 258, 259, 260, 263,  
264, 269, 270, 274, 275, 276, 278, 279,  
280, 281, 282, 283, 285, 287, 288, 289,  
292, 293  
pandemia da Covid-19 14, 15, 232, 246,  
253, 254, 278, 279, 281, 283, 289  
pensamento afrocêntrico 115  
pessoa com deficiência 21, 44, 46, 49, 54,  
60, 122, 123, 124, 130  
pessoa negra 115  
Plano Nacional de Educação 15, 88, 96,  
153, 157, 165, 170, 178  
PMI 21, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74,  
75, 77, 78, 81  
política educacional 13, 15, 54, 96, 185,  
235, 256  
políticas afirmativas 15  
políticas curriculares 109, 153, 155, 203  
políticas de educação 13  
políticas educacionais 8, 14, 15, 49, 104,  
121, 145, 148, 149, 155, 161, 163, 186,  
192, 210, 240, 257  
políticas e práticas educacionais 46  
políticas públicas 13, 14, 15, 16, 18, 19,  
22, 36, 63, 87, 94, 95, 104, 105, 106, 107,  
108, 109, 110, 112, 116, 119, 120, 121,

122, 125, 128, 129, 130, 131, 133, 157,  
166, 194, 200, 201, 234, 240, 241, 242,  
243, 246, 255, 256, 259, 274, 280, 286,  
289, 290, 295, 299  
Políticas Públicas da Educação 16, 20, 21,  
22  
Políticas Públicas Educacionais 15, 24  
políticas públicas e educacionais 14, 15  
políticas sociais 13, 15, 106, 121, 256  
políticas sociais e educacionais 13, 121  
político-social 39, 145, 182, 186  
população negra 115, 301  
pós-LDB 15  
pós-modernidade 28, 218  
prática pedagógica 102, 111, 266  
Programa Mulheres Inspiradoras 21, 65, 66,  
68, 71

## R

relações humanas 40, 60, 267

## S

segregação 47, 48, 55, 56, 63

## T

TA 119, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 128,  
129  
tecnologia assistiva 125, 126, 127, 129,  
130  
tecnologia educacional 126, 127, 129  
temáticas 16, 20, 30, 38, 40, 70, 193, 207,  
221, 239, 240, 241, 295  
Teoria Crítica de Raça 27, 40

[www.PIMENTACULTURAL.com](http://www.pimentacultural.com)

# POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

diálogos  
com pesquisadoras  
e pesquisadores