

organizadores  
Marcelo Chaves Soares  
Edmar Reis Thiengo  
Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

# MANIFESTOS PELA EDUCAÇÃO

práticas pedagógicas  
e políticas públicas  
no cenário brasileiro



organizadores  
Marcelo Chaves Soares  
Edmar Reis Thiengo  
Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

# MANIFESTOS PELA EDUCAÇÃO

práticas pedagógicas  
e políticas públicas  
no cenário brasileiro

| São Paulo | 2021 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2021 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2021 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - CC BY-NC (CC BY-NC-ND). 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

Airton Carlos Batistela <i>Universidade Católica do Paraná, Brasil</i>	Breno de Oliveira Ferreira <i>Universidade Federal do Amazonas, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil</i>	Carla Wanessa Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alexandre Antonio Timbane <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Alexandre Silva Santos Filho <i>Universidade Federal de Goiás, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Aline Daiane Nunes Mascarenhas <i>Universidade Estadual da Bahia, Brasil</i>	Daniel Nascimento e Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Pires de Morais <i>Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Danielle Aparecida Nascimento dos Santos <i>Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil</i>
Ana Carolina Machado Ferrari <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Delton Aparecido Felipe <i>Universidade Estadual de Maringá, Brasil</i>
Andre Luiz Alvarenga de Souza <i>Emill Brunner World University, Estados Unidos</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Doris Roncareli <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Católica de Pernambuco, Brasil</i>	Elena Maria Mallmann <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade Católica de São Paulo, Brasil</i>	Emanoel Cesar Pires Assis <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Erika Viviane Costa Vieira <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>
Beatriz Braga Bezerra <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>	Everly Pegoraro <i>Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil</i>
Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Fábio Santos de Andrade <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>

Fauston Negreiros  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

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

Fernando Barcellos Razuck  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Francisca de Assiz Carvalho  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Gabriela da Cunha Barbosa Saldanha  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Gabrielle da Silva Forster  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Guilherme do Val Toledo Prado  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

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

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

Helen de Oliveira Faria  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Heloisa Candello  
*IBM e University of Brighton, Inglaterra*

Heloisa Juncklaus Preis Moraes  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ismael Montero Fernández,  
*Universidade Federal de Roraima, Brasil*

Jeronimo Becker Flores  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 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*

José Luís Giovanoni Fornos Pontifícia  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Josué Antunes de Macêdo  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Júlia Carolina da Costa Santos  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

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

Juliana Tiburcio Silveira-Fossaluzza  
*Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil*

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

Karlla Christine Araújo Souza  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

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

Leandro Fabricio Campelo  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Leonardo Jose Leite da Rocha Vaz  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Leonardo Pinheiro Mozdzenski  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Lídia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Luan Gomes dos Santos de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Luciano Carlos Mendes Freitas Filho  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

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

Lucimara Rett  
*Universidade Metodista de São Paulo, Brasil*

Marceli Cherchiglia Aquino  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

Marcia Raika Silva Lima  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

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

Marcus Fernando da Silva Praxedes  
*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil*

Margareth de Souza Freitas Thomopoulos  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Maria Angelica Penatti Pipitone  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

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

Maria de Fátima Scaffo  
*Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Maria Isabel Imbroni  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Maria Luzia da Silva Santana  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Maria Sandra Montenegro Silva Leão  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

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

Miguel Rodrigues Netto  
*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil*

Nara Oliveira Salles  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

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

Patricia Biegging  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Patrícia Helena dos Santos Carneiro  
*Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil*

Patrícia Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

Patricia Mara de Carvalho Costa Leite  
*Universidade Federal de São João del-Rei, Brasil*

Paulo Augusto Tamanini  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Priscilla Stuart da Silva  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Radamés Mesquita Rogério  
*Universidade Federal do Ceará, Brasil*

Ramofly Bicalho Dos Santos  
*Universidade de Campinas, Brasil*

Ramon Taniguchi Piretti Brandao  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Rarielle Rodrigues Lima  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

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

Renatto Cesar Marcondes  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Ricardo Luiz de Bittencourt  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Rita Oliveira  
*Universidade de Aveiro, Portugal*

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*

Rosane de Fatima Antunes Obregon  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Sebastião Silva Soares  
*Universidade Federal do Tocantins, Brasil*

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

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

Tadeu João Ribeiro Baptista  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

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

Tarcísio Vanzin  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

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

Thiago Camargo Iwamoto  
*Universidade de Brasília, Brasil*

Thyana Farias Galvão  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Valdir Lamim Guedes Junior  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Valeska Maria Fortes de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

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

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

Wagner Corsino Enedino  
*Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil*

Wanderson Souza Rabello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Washington Sales do Monte  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

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

## PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

### Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Adilson Cristiano Habowski  
*Universidade La Salle - Canoas, Brasil*

Adriana Flavia Neu  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Aguimario Pimentel Silva  
*Instituto Federal de Alagoas, Brasil*

Alessandra Dale Giacomini Terra  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Alessandra Figueiró Thornton  
*Universidade Luterana do Brasil, Brasil*

Alessandro Pinto Ribeiro  
*Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil*

Alexandre João Appio  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Corso  
*Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil*

Aline Marques Marino  
*Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil*

Aline Patrícia Campos de Tolentino Lima  
*Centro Universitário Moura Lacerda, Brasil*

Ana Emidia Sousa Rocha  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Ana Iara Silva Deus  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ana Julia Bonzanini Bernardi  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

Ana Rosa Gonçalves De Paula Guimarães  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

André Gobbo  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Andressa Antonio de Oliveira  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Andressa Wiebusch  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Angela Maria Farah  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Anísio Batista Pereira  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Anne Karynne da Silva Barbosa  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

Antônia de Jesus Alves dos Santos  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Antonio Edson Alves da Silva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

Ariane Maria Peronio Maria Fortes  
*Universidade de Passo Fundo, Brasil*

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior  
*Universidade do Estado da Bahia, Brasil*

Bianca Gabrieli Ferreira Silva  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Bianka de Abreu Severo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos  
*Universidade do Vale do Itajaí, Brasil*

Bruna Donato Reche  
*Universidade Estadual de Londrina, Brasil*

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Camila Amaral Pereira  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Carlos Eduardo Damian Leite  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Carlos Jordan Lapa Alves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Carolina Fontana da Silva  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Carolina Fragoso Gonçalves  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

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

Cecília Machado Henriques  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Cíntia Morales Camillo  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Claudia Dourado de Salces  
*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

Cleonice de Fátima Martins  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

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

Cristiano das Neves Vilela  
*Universidade Federal de Sergipe, Brasil*

Daniele Cristine Rodrigues  
*Universidade de São Paulo, Brasil*

Daniella de Jesus Lima  
*Universidade Tiradentes, Brasil*

Dayara Rosa Silva Vieira  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

Dayse Rodrigues dos Santos  
*Universidade Federal de Goiás, Brasil*

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

Deborah Susane Sampaio Sousa Lima  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

Diego Pizarro  
*Instituto Federal de Brasília, Brasil*

Diogo Luiz Lima Augusto  
*Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil*

Ederson Silveira  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

Elaine Santana de Souza  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense  
Darcy Ribeiro, Brasil*

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

Elias Theodoro Mateus  
*Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil*



Elisiene Borges Leal  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elizabeth de Paula Pacheco  
*Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*

Elizânia Sousa do Nascimento  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

Elton Simomukay  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

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

Emanuella Silveira Vasconcelos  
*Universidade Estadual de Roraima, Brasil*

Érika Catarina de Melo Alves  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Everton Boff  
*Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*

Fabiana Aparecida Vilaça  
*Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil*

Fabiano Antonio Melo  
*Universidade Nova de Lisboa, Portugal*

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

Fabício Nascimento da Cruz  
*Universidade Federal da Bahia, Brasil*

Francisco Geová Goveia Silva Júnior  
*Universidade Potiguar, Brasil*

Francisco Isaac Dantas de Oliveira  
*Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil*

Francisco Jeimes de Oliveira Paiva  
*Universidade Estadual do Ceará, Brasil*

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

Gean Breda Queiros  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Germano Ehler Pollnow  
*Universidade Federal de Pelotas, Brasil*

Glauco Martins da Silva Bandeira  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Graciele Martins Lourenço  
*Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil*

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

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

Heliton Diego Lau  
*Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil*

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

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

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

Jacqueline de Castro Rimá  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Jeane Carla Oliveira de Melo  
*Universidade Federal do Maranhão, Brasil*

João Eudes Portela de Sousa  
*Universidade Tuiuti do Paraná, Brasil*

João Henriques de Sousa Junior  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

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

Juliana da Silva Paiva  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

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

Lais Braga Costa  
*Universidade de Cruz Alta, Brasil*

Leia Mayer Eyng  
*Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*

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

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

Marcos dos Reis Batista  
*Universidade Federal do Pará, Brasil*

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

Michele de Oliveira Sampaio  
*Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil*

Miriam Leite Farias  
*Universidade Federal de Pernambuco, Brasil*

Natália de Borba Pugens  
*Universidade La Salle, Brasil*

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

Raick de Jesus Souza  
*Fundação Oswaldo Cruz, Brasil*

Railson Pereira Souza  
*Universidade Federal do Piauí, Brasil*

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

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

Simoni Urnau Bonfiglio  
*Universidade Federal da Paraíba, Brasil*

Tayson Ribeiro Teles  
*Universidade Federal do Acre, Brasil*

Valdemar Valente Júnior  
*Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil*

Wallace da Silva Mello  
*Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil*

Wellton da Silva de Fátima  
*Universidade Federal Fluminense, Brasil*

Weyber Rodrigues de Souza  
*Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil*

Wilder Kleber Fernandes de Santana  
*Universidade Federal da Paraíba, 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

Diretor de sistemas Marcelo Eyng

Editora executiva Patricia Biegging

Assistente editorial Landressa Schiefelbein

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Peter Valmorbida

Imagens da capa Starline, iaroslavbrylov - Freepik.com

Revisão Marcelo Chaves Soares  
Edmar Reis Thiengo  
Bogleux Bomjardim da Silva Carmo  
Antonio Valter Santos Barreto  
Daiane Conceição Simões Santos  
Magno Santos Batista  
Lilian de Sant'Anna Maia  
Milena Santos de Jesus  
Rita Lélia Granha

Organizadores Marcelo Chaves Soares  
Edmar Reis Thiengo  
Bogleux Bomjardim da Silva Carmo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

M278 Manifestos pela educação: práticas pedagógicas e políticas públicas no cenário brasileiro. Marcelo Chaves Soares, Edmar Reis Thiengo, Bogleux Bomjardim da Silva Carmo - organizadores. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. 234p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-5939-113-4 (brochura)  
978-65-5939-112-7 (eBook)

1. Educação. 2. Políticas públicas. 3. Pedagogia  
4. Linguagem. 5. Humanidade. I. Soares, Marcelo Chaves. II.  
Thiengo, Edmar Reis. III. Carmo, Bogleux Bomjardim da Silva.

CDU: 370  
CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.127

---

**PIMENTA CULTURAL**

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 1

## SUMÁRIO

Apresentação..... 12

Prefácio ..... 16

Capítulo 1

**Reflexões sobre  
a Educação Básica no Brasil** ..... 18

*Bougleux Bomjardim da Silva Carmo*

Capítulo 2

**Políticas públicas para a educação:  
práticas pedagógicas**..... 41

*Cristiano de Assis Silva  
Bruno de Freitas Santos*

Capítulo 3

**A Experiência de Jacotot:  
contribuições para a formação  
emancipatória do trabalhador**..... 63

*Désirée Gonçalves Raggi*

Capítulo 4

**Dos gêneros e sexualidades  
dissidentes à educação resistente:  
humanidades, gêneros,  
sexualidades e a ascensão bolsonarista** ..... 85

*Marcelo Chaves Soares*



Capítulo 5

**Política Nacional de Educação Especial  
na Perspectiva da Educação Inclusiva:**

análise crítica sobre os avanços e retrocessos..... 104

*Edmar Reis Thiengo*

*Estéfano Stange Portella*

*Ezir Gonçalves de Paula Costa*

*Lusileide Mota do Nascimento*

*Simone de Souza Silva Rangel*

Capítulo 6

**Narrativas da Educação  
e os Desafios Contemporâneos .....**

**125**

*Katia Gonçalves Castor*

*Daciana Sedano da Silva*

*Geudiceia Ribeiro*

*Marcia Rosa Bresinski*

*Marcela Fraga Gonçalves Campos*

Capítulo 7

**A Educação Infantil em Jornada**

**de Tempo Integral: Um olhar sobre o Currículo..... 147**

*Marciana Gonçalves Aranha*

*Isabel Matos Nunes*

Capítulo 8

**Programa Nacional de Integração  
da Educação Profissional  
com a Educação Básica:**

Desafios e Possibilidades

na e para Modalidade de Jovens e Adultos..... 167

*Eline Mara Batista Almeida*



Capítulo 9

**O lúdico na educação infantil:**

desafios de uma pedagogia libertadora  
nas aulas de Educação Física..... 181

*Clarice Nascimento*

*Luana Frigulha Guisso*

Capítulo 10

**Contribuições possíveis para a formação  
da classe trabalhadora no âmbito da EJA:**

Análise das possibilidades no contexto  
da democracia em colapso ..... 203

*Désirée Gonçalves Raggi*

*Simone Vieira Sant'Anna Fardim*

**Sobre as autoras e autores ..... 225**

**Índice remissivo ..... 232**



## APRESENTAÇÃO

A presente coletânea que a leitora e o leitor encontrará a seguir, foi escrita e desenvolvida em meio a um cenário de pandemia, dado o avanço da Covid-19, o que demonstra o poder de resistência da educação. Assim, este trabalho objetiva discutir a Educação Básica pública e de qualidade em uma perspectiva crítica à luz das diferentes áreas da Educação, enquanto áreas do conhecimento, na contemporaneidade, especialmente, a partir da virada para o século XXI. Nesse contexto, buscamos dar ênfase ao cenário político atual, as Políticas (ou falta delas!) Públicas relativas, notadamente, ao Governo Federal e sua relação com os demais entes da Federação.

O Governo Bolsonaro já se demonstrou um inimigo da Educação e desde sua posse, vem buscando formas de ideologizar a pasta sob a alegação de estar fazendo justamente o contrário. Esse trabalho é uma forma de resistência! Dessa maneira, apresentamos textos de diferentes autores que possuem formações acadêmicas variadas com linhas de pesquisa teórico-metodológicas igualmente diversas a fim de dar ao trabalho um caráter interdisciplinar e rico em abordagens para demonstrarmos que a Educação é repleta de nuances e possui uma visão crítica.

No primeiro capítulo, de título *Reflexões sobre a Educação Básica no Brasil*, de Bougleux Bomjardim da Silva Carmo, o autor apresenta uma reflexão crítica sobre o cenário brasileiro contemporâneo da Educação Básica, valendo-se do pensamento de Paulo Freire com vistas a evidenciar o desmonte que o Governo Federal sob a gestão de Bolsonaro vem provocando na Educação, analisando narrativas que permeiam os discursos do atual presidente como: questões de ideologia e a aversão à figura do professor.

Em seguida, no capítulo dois, que possui o título *Políticas Públicas para a Educação: Práticas Pedagógicas*, dos autores Cristiano de Assis Silva e Bruno de Freitas Santos, discute a importância da implementação de políticas públicas na Educação Básica para reforçar as práticas pedagógicas. No texto, os autores esclarecem a carência de políticas que fomentem a melhoria da Educação Básica brasileira.

O capítulo três, intitulado *A Experiência de Jacotot: Contribuições para a formação emancipatória do trabalhador*, de autoria de Désirée Gonçalves Raggi, problematiza e reflete sobre a formação cidadã do trabalhador. A autora discute como a Metodologia de Projetos pode contribuir para romper com as políticas neoliberais que vêm sendo impostas no Brasil, com o intuito de promover uma emancipação do trabalhador como um cidadão crítico e consciente.

Encontramos no capítulo quatro, que possui o título *Dos gêneros e sexualidades dissidentes à educação resistente: humanidades, gêneros, sexualidades e a ascensão bolsonarista*, do autor Marcelo Chaves Soares, a percepção de professores de Ciências Humanas sobre as questões de gêneros e sexualidades enquanto categorias de análise histórica, social e política. Onde fica demonstrado, o contexto histórico-social do surgimento dos estudos voltados às questões dos gêneros e sexualidades e o perigo da ascensão bolsonarista aos estudos de humanidades e, em especial, aos estudos de gêneros e sexualidades dentro da Educação Básica.

Dando continuidade às discussões, no capítulo cinco, de título *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise crítica sobre os avanços e retrocessos*, dos autores Edmar Reis Thiengo, Estéfano Stange Portella, Ezir Gonçalves de Paula Costa, Lusileide Mota do Nascimento e Simone de Souza Silva Rangel, é trazido um debate sobre a Política Nacional de Educação Especial do decreto 10.502/2020 editado pelo Governo Federal à luz dos princípios constitucionais que garantem o acesso à Educação

Inclusiva. Os autores discutem a importância de se garantir uma Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, colocando em tela um debate sobre o referido decreto.

Posteriormente, no capítulo seis, que possui o título de *Narrativas da Educação e os Desafios Contemporâneos*, das autoras Katia Gonçalves Castor, Daciana Sedano da Silva, Geudiceia Ribeiro, Marcia Rosa Bresinski e Marcela Fraga Gonçalves Campos, o debate gira em torno da teoria da professora Nilda Alves para discutir narrativas docentes sobre suas experiências cotidianas e extrair delas desafios contemporâneos da Educação Básica.

No capítulo sete O lúdico na educação infantil: desafios de uma pedagogia libertadora nas aulas de Educação Física de Clarice Nascimento e Luana Frigulha Guisso põe em discussão a inclusão da disciplina de Educação Física no município de São Mateus – ES, na modalidade Educação Infantil, demonstrando como ainda é incipiente a presença da disciplina. Tomando por base o pensamento de Paulo Freire, as autoras apontam para o modo como docentes de Educação Física utilizam o componente como uma forma de libertação, fazendo menção às diferentes manifestações dos marcadores sociais de gênero nas práticas pedagógicas desses sujeitos.

No oitavo capítulo, intitulado *A Educação Infantil em Jornada de Tempo Integral: Um olhar sobre o Currículo*, de autoria de Marciana Gonçalves Aranha e Isabel Matos Nunes, onde as autoras tratam de discussões e diálogos muito relevantes aos profissionais inseridos na Educação Infantil e contribuem na discussão do processo de elaboração e complementação de um currículo que atenda o tempo integral.

A discussão proposta no capítulo nove, de título *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica: Desafios e Possibilidades na e para Modalidade de Jovens e Adultos*, de Eline Mara Batista Almeida, traz uma reflexão sobre os

desafios sociais que os educandos têm para permanecer e concluir as etapas. E, assim, a autora destaca a importância do professor como agente de “educação libertadora”, além disso, revela ainda, a necessidade de a equipe técnico-pedagógica inovar a organização do trabalho escolar sem perder de vista a realidade dos educandos da EJA que buscam um lugar social no mundo.

Finalizando as discussões, o capítulo dez que possui o título *Contribuições possíveis para a formação da classe trabalhadora no âmbito da EJA: Análise das possibilidades no contexto da democracia em colapso*, das autoras Désirée Gonçalves Raggi e Simone Vieira Sant’Anna Fardim, refletem sobre o cenário político que se apresenta com Bolsonaro ocupando a Presidência da República como um perigo à democracia. Assim, elas esclarecem como as medidas tomadas em desfavor dos trabalhadores aprofundam as desigualdades e impedem a concretização de direitos sociais anteriormente conquistados. A EJA pode se apresentar como força de resistência, a depender da perspectiva pedagógica e das metodologias utilizadas para emancipação e criticidade dos sujeitos estudantes.

Os textos apresentam uma profundidade de reflexões e abrem espaços para debates latentes no cenário educacional e político brasileiro, sob diferentes perspectivas da área da Educação, fortalecendo a luta por uma educação pública, gratuita, universal e de qualidade que resiste aos ataques perpetrados pelo Governo Federal. Dessa maneira, sintam-se convidadas e convidados para conosco se debruçar sobre esses temas que inquietam e mexem com os apaixonados pela Educação. Tenham uma boa leitura!

*Marcelo Chaves Soares*

*Edmar Reis Thiengo*

*Bougleux Bomjardim da Silva Carmo*

Organizadores

## PREFÁCIO

Escrever um prefácio é sempre uma honra, ainda mais, quando se trata de uma coletânea que prima por discutir assuntos atuais e necessários à nossa realidade educacional. Trata-se de questões contemporâneas que conversam com o leitor sobre a Educação Básica Pública e de Qualidade, com ênfase nas Práticas Pedagógicas, nas Políticas Públicas sob uma perspectiva Crítica à Luz das Humanidades e Linguagens.

Está coletânea me fez refletir sobre os diferentes níveis e modalidades da Educação Básica, bem como, as políticas públicas à enxergam e discutem seu papel frente aos desafios encontrados no processo de ensino-aprendizagem hoje no Brasil. Como professor, posso afirmar que muitos são os desafios postos neste processo, principalmente, quando atravessamos um momento singular como o atual da Pandemia da COVID19. Através deste “novo normal” posso afirmar que as mudanças geradas com a pandemia, me levaram à refletir à História da Educação Básica e acentuou o pensamento sobre questões “ontem” tidas como simples, como frequentar à escolar e, hoje para que tenhamos um pouco mais de tempo, precisamos nos isolar e estarmos ligados, apenas, remotamente através de um computador e/ou celular. E você pode estar se perguntando, por que desta minha reflexão, é simples: através das pesquisas aqui trazidas você, caro leitor, terá o prazer de refletir uma educação que renasce, assim como a Fênix, que atravessa culturas e com força suficiente para continuar crítica e reflexiva mesmo em tempos tão difíceis.

Nesta coletânea você ainda terá o prazer de adentrar a leituras que apropriam-se dos processos de gestão pedagógica, da formação crítica do professor, do ensino reflexivo e critico capaz de produzir

memória, fazer história, bem como mostrar o quanto devemos ainda lutar por respeito, por dignidade através da nossa luta incansável por igualdade de condições, igualdade social e igualdade cultural.

Quero ainda mencionar que me sinto muito feliz em fazer parte deste livro, onde encontro colegas de profissão e ex-alunos de mestrado buscando sempre, através do diálogo e da pesquisa se fazer ouvir.

Boa Leitura!

Marcus Antonius da Costa Nunes

Coordenador do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – FVC





# 1

Bougleux Bomjardim da Silva Carmo

## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.127.18-40



RESUMO:

O presente texto constitui-se em um exercício de reflexão acerca do atual cenário da Educação Básica no Brasil. Diante disso, proponho articular, considerando as inter-relações entre as experiências individuais e as estruturas coletivas, alguns posicionamentos que incidem sobre a temática relativamente à condução da pasta educacional pelo atual Governo Federal. Para tanto, apoio as posições apresentadas precipuamente em pensadores (as), pesquisadores (as) e conceitos oriundos ou ligados às ciências humanas e sociais em diálogo com o pensamento de Paulo Freire (1967; 1987; 1989; 1996) em um esforço de concatenação de ideias e ideais sem a pretensão de fechamento, mas como forma de tensionar um conjunto de situações. A abordagem deste ensaio, de cunho crítico-bibliográfico, inspira-se na apresentação aforística como forma de exposição. O texto vigora apresentar algumas inflexões acerca da cultura escolar, dos discursos que se espraiam sob diferentes ângulos ideológicos como gesto de fala e escuta da angústia coletiva docente e convite à pesquisa sobre os diferentes cenários apresentados, uma defesa da Educação Básica pública, de qualidade e da prática da liberdade concomitantemente à crítica da gestão pública educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Docência; Educação Básica; Ensino público; Gestão Pública; Paulo Freire.

## PROLEGÔMENOS

*“O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições.”*

Paulo Freire (2001)

A condição de isolamento e distanciamento social, bem como os arranjos sociais ou a necessidade de manter populações inteiras em quarentena ou, ao menos por algum tempo, em *lockdown*<sup>1</sup>, como ações necessárias frente à pandemia do novo coronavírus, colocou a humanidade para repensar suas práticas, suas formas de relacionar-se socialmente, além de força-la a refletir sobre seu lugar neste mundo, suas posições éticas e o *modus operandi* econômico capitalista em seus processos de exploração do ser humano e dos recursos naturais. No campo educacional não seria diferente: o fechamento das escolas, as incertezas em relação à volta das aulas, as mudanças bruscas na rotina de milhares de famílias, a distância que ainda separa o ensino particular do público em termos de qualidade, as incertezas sobre o trabalho dos professores, as exigências em dominar uma série de mecanismos novos para muitos docentes, as alterações nas rotinas, tempos e espaços de aprendizagem, bem como as profundas alterações na dimensão psíquica, afetiva e intersubjetiva formam um conjunto multifacetado e não acabado de fatores que esgarçam os horizontes explicativos e não admitem respostas simplistas e apressadas, uma vez que ainda estamos no bojo dessa experiência coletivamente traumática e radicalmente transformadora.

Sob esse prisma, diante dessa experiência de choque, torna-se urgente adotar a pensamento freireano, exposto na epígrafe

<sup>1</sup> Segundo Viana *apud* Neves (2020), “pode ser traduzido como fechamento, bloqueio ou suspensão e tem múltiplas interpretações e utilidades”.

acima, relativamente à uma posição de abertura e humildade perante cenários tão complexos que, por sua vez, são causa e efeito da própria complexificação das sociedades contemporâneas (MORIN, 2005). Assim, Paulo Freire, ainda tão atual em suas formulações críticas e humanistas, nos convoca a “repensar o pensado” e tirar as devidas lições que o presente histórico pode nos propiciar, presente esse tão descontínuo e profético (BENJAMIN, 2018).

Diante disso, o presente capítulo, à guisa de ensaio, exprime-se como um exercício de reflexão acerca do atual cenário da Educação Básica no Brasil, notoriamente, visando sua urgente defesa em relação aos discursos e à forma como a gestão do Governo Federal tem conduzido a pasta educacional. Sendo assim, a abordagem crítico-bibliográfica ancora-se em diversos pensadores e pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais em diálogo com determinadas formulações do pensamento freireano (FREIRE, 1967; 1987; 1989; 1996).

Assim mesmo, trata-se de endossar o papel da Educação Básica como parte de qualquer projeto civilizatório, como instância organizadora de nossas relações e caminho para o desenvolvimento da liberdade enquanto exercício descolonizador (FREIRE, 1967), o que implica trabalhar “por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História” (FREIRE, 1967, p. 35). Diante disso, proponho uma articulação entre posições locais e globais em um sentido rizomático, no sentido proposto por Deleuze e Guattari (1995) – ao máximo que for possível - considerando as inter-relações entre as experiências individuais e as estruturas coletivas, isto é, estabelecer ligações pelos “*princípios de conexão e de heterogeneidade*: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo. É muito diferente da árvore ou da raiz que fixam um ponto, uma ordem” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 04 – grifos meus).

São pensamentos abertos ao debate e ao contraditório, pois não se pretende esgotar e nem seria possível tal atitude. Não

obstante, justificam-se pelo acirramento no processo de precarização da Educação Básica assente em um conjunto de eventos, dentre eles: a) as mudanças na legislação – tais como as alterações na configuração do ensino médio, os novos referenciais curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, em aprovações à toque de caixa; b) a diminuição indecente nos investimentos educacionais por parte do Governo Federal, notoriamente, após o golpe jurídico-parlamentar de 2016 contra a então presidenta Dilma Rousseff (OLIVEIRA, 2018), por meio do teto de gastos públicos a partir da Emenda Constitucional 95 que redundou até o presente momento em uma redução de R\$ 36 bilhões (PELLANDA, 2020) e deve manter esse afunilamento nos próximos anos; c) os inúmeros discursos ofensivos aos professores proferidos por diferentes agentes públicos, como o próprio presidente Jair M. Bolsonaro ao afirmar, em uma de suas *lives*, que os professores não queriam trabalhar<sup>2</sup>, a despeito de uma situação de calamidade pública, milhares de mortes por Covid-19 e inoperância de seu governo em minimizar os efeitos da pandemia.

Tais atitudes e situações, exemplos de um conjunto muito maior de fenômenos que têm solapado a Educação Nacional, nos impelem a algo dizer e ao posicionamento crítico como forma de testemunho e defesa de um dos pilares civilizatórios que é a Educação Básica pública, gratuita, de qualidade, diversa e como *lócus* para o exercício da liberdade como prática criadora e democrática (FREIRE, 1967). Disso resulta-se em algumas breves reflexões que incidem sobre a temática proposta e que correspondem aos nódulos tensivos da energia social, para tomar uma acepção psicanalítica, isto é, ponto nos quais uma certa energia social se avoluma, irrompendo-se em práticas e discursos que denunciam nossas repressões, desejos e anseios inconscientes e coletivos (KEHL, 2004).

<sup>2</sup> Disponível em: < <https://www.cpp.org.br/informacao/noticias/item/15869-bolsonaro-pede-aula-presencial-e-diz-que-professor-nao-quer-trabalhar> > .

De antemão, importa destacar que as reflexões não abarcam todos os cenários possíveis, sendo, dessa maneira, um convite à ampliação das formulações e ao debate devido os limites deste trabalho. São, dessa forma, enunciações que exprimem elementos de uma angústia coletiva e preocupações práticas com o presente e o futuro da Educação Nacional. Para tanto, trato primeiramente do que chamo de desmonte educacional do governo Bolsonaro; em segundo, discuto acerca do discurso do ressentimento à figura docente no Brasil; na sequência, questiono o discurso salvacionista do modelo cívico-militar e, finalmente, exponho alguns aspectos relativamente ao medo do atual governo frente ao legado de Paulo Freire como uma construção narrativa fantasmagórica.

## O BOLSONARISMO E O DESMONTE EDUCACIONAL

*“Se antes a transformação social era entendida de forma simplista, fazendo-se com a mudança, primeiro das consciências, como se fosse a consciência, de fato, a transformadora do real, agora a transformação social é percebida como processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente.”*

Paulo Freire (1989)

A ascensão política da extrema-direita por meio do bolsonarismo no Brasil não só não dispõe de projeto educacional sério e comprometido com o desenvolvimento nacional e civilizatório, como corresponde, sob a face de um suposto puritanismo liberal místico-religioso, a um disfarce grotesco de sectarismo social, desrespeito à diversidade religiosa, ratificação da racialização e das hierarquizações de gênero.

Defender a Educação Básica é, por implicação, posicionar-se, precipuamente, contra o atual governo Executivo, em especial, bem como posicionar-se radicalmente contra o projeto desumano, racializador e elitista da extrema-direita. O pensamento freireano nos estimula a pensar os movimentos contraditórios da sociedade, bem como quanto à necessidade de vencermos a palavra mágica, dada, enganadora e fora de contexto. Daí o convite de Paulo Freire em “reinventarmos” o Brasil em outros termos, já que ele, o Brasil, foi “inventado” autoritariamente, de cima para baixo (FREIRE, 1989). E, mais uma vez, a história registra a ascensão de discursos autoritários e destrutivos incidindo diretamente sobre a Educação.

É sabido que após a Constituição de 1988, que postula a Educação como direito fundamental, acesso universal e obrigação do Estado e da família, somente nos governos Lula – a despeito da atual polarização maniqueísta da política nacional - houve investimentos mais maciços, uma acentuada melhora nos índices educacionais se comparados com anos e governos anteriores – apesar da grande distância ainda em relação aos países desenvolvidos e alocações desiguais no gerenciamento desses investimentos (DUQUE, 2018; 2019) – além dos investimentos sobre Cultura, Ciência e Tecnologia em vastos programas nacionais, bem como no avanço no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD e no Programa Biblioteca na Escola - PNBE, como mostram os dados no próprio portal do Ministério da Educação - MEC<sup>3</sup>, logo abandonado no governo golpista de Michel Temer<sup>4</sup>, só para mencionar um dos cenários. De fato, de R\$ 19.633.632,00 milhões em 2002 sob o governo Fernando Henrique Cardoso, o governo Lula investiu em seu primeiro ano investiu em torno de R\$ 100 milhões no PNBE. Esses investimentos se mantiveram

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/biblioteca-na-escola/dados-estatisticos/item/3016-dados-estat%C3%ADsticos-de-anos-anteriores>>. Acesso em: 25 out. 2020.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-propoe-corte-de-14-bilhao-de-reais-da-educacao-para-investir-em-obras/>>. Acesso em: 25 out. 2020.

nessa ordem até 2014 sob o governo Dilma Rousseff na ordem de R\$ 92 milhões, como exposto no próprio portal eletrônico do MEC.

Destarte, o atual governo não disponibilizou até o presente momento, por exemplo, os dados de investimentos em distribuição de livros de literatura pelo PNBE para as escolas públicas do país e o atual programa de leitura do MEC, o projeto *Conta pra mim*<sup>5</sup>, apresenta uma série de falhas estruturais em sua proposta, consoante Amarante (2020), posto que claramente desconsidera não só a pesquisa em leitura literária no Brasil, como também o próprio acervo cultural que o país dispõe para a construção de um programa de leitura. Trata-se de uma proposta eugênica e de patrulha sobre a produção simbólica como forma de evitar o debate e as relações dialógicas que são constitutivas da história das diferentes narrativas, redundando em um simplismo acrítico acoplado a discursos polarizados sobre supostas ideologias ligadas à esquerda. Em suma, um projeto que segue na contramão das reais necessidades de leitura, desenvolvimento de letramentos e das formas produtivas de interação com o texto literário enquanto projeto e política pública (NORONHA, 2020).

O governo Bolsonaro se elegeu sob o ausculto de *fake news* relativas aos dados falsos sobre a condição da Educação Nacional e sob falácias da ordem do grotesco como distribuição dos chamados *kits gays*, alardeados pelo próprio, então candidato, Jair M. Bolsonaro em cadeia nacional, assim como valeu-se do discurso da suposta doutrinação comunista que grassaria o ensino básico e as chamadas “mamadeiras de piroca”<sup>6</sup> que seriam distribuídas nas escolas, tendo um claro papel antiético em sua ascensão com tais discursos. Além disso, vale mencionar os impasses, retrocessos e postura esquiva do

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim>>. Acesso em: 25 out. 2020.

<sup>6</sup> Ainda este ano o já presidente, em suas controversas formas de uso das redes sociais, volta a publicar fake News sobre supostos incentivos às práticas masturbatórias nas escolas. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/noticias/bolsonaro-publica-fake-news-ao-estilo-mamadeira-de-piroca-sobre-a-oms-e-apaga-postagem/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

governo Bolsonaro para aprovação da PEC 15/15 que torna permanente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB<sup>7</sup>. No momento atual, longe das prioridades do bolsonarismo, a educação tem apenas sofridos sucessivos cortes<sup>8</sup>. Na prática, o projeto de Educação do governo Bolsonaro é, de ponta a ponta, um desmonte do que já foi conquistado, calcando-se no autoritarismo e na falta de diálogo, bem como no desdém e desrespeito aos diferentes setores que pesquisam, debatem e contribuem para a gestão democrática.

## O RESSENTIMENTO À FIGURA DE NÓS PROFESSORES

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”*

Paulo Freire (1987)

Há um profundo ressentimento da sociedade brasileira atual, alimentado pelo governo Bolsonaro, em relação à figura do professor, uma não aceitação da luta docente por melhores condições de trabalho e salário, bem como uma visão arraigada acerca do papel docente como uma missão abnegada e não como agentes que contribuam para a transformação social. Esse “re-sentir” tem relação com a depreciação e subalternização histórica dos professores.

O ressentimento é uma forma de repetição de algo que não foi elaborado, entendido ou superado, isto é, uma forma de atribuir ao outro a responsabilidade sobre as insatisfações e sofrimentos (KEHL, 2004). Trata-se de um estado afetivo, mas também social, da ordem do indivíduo e do coletivo – clínica e política (KEHL, 2004). Teria a sociedade

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/677557-proposta-do-governo-para-o-fundeb-dificulta-acordo-para-votacao-da-materia/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/bolsonaro-propoe-corte-de-14-bilhao-de-reais-da-educacao-para-investir-em-obras/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

brasileira atual se habituado a ver ou entender os professores apenas como sujeitos aptos a baixos salários, trabalhando de forma abnegada e de forma acrítica a despeito das precárias condições de trabalho? A função docente modifica-se historicamente, absorve e interage com a mentalidade de sua época, das descobertas científicas, das turbulências sociais, das diferentes posições políticas e atrela-se a uma perspectiva que, sem distanciar-se das necessidades profissionais coletivas e imediatas, estende-se a um projeto idealista de desenvolvimento social, cognitivo, afetivo e político, tal como a pedagogia da autonomia freiriana já apregoava: ensinar exige apreensão da realidade, crença na possibilidade de mudança e na premissa de que a educação é uma forma de intervir positivamente no mundo (FREIRE, 1996).

Não estaria esse ressentimento sendo alimentado por segmentos político-ideológicos conservadores a fim de manter o *status quo* de opressão, mordaza sobre esse sujeito que fala de um lugar de conhecimento e, ao mesmo tempo, reificar o papel da Educação no seio social? A sociedade habituou-se a condição precária da Educação brasileira e à subalternidade docente. A subversão desse quadro sempre gerou medo naqueles que fazem parte do patronato político brasileiro, aqueles a quem Raymundo Faoro chamou de donos do poder (FAORO, 1975). Por tudo isso, é preciso convidar a sociedade à reflexão e para partilhar com a escola, em suas comunidades imediatas, as angústias e dificuldades nas quais docentes e discentes comungam, uma vez que a escola e os professores não estão contra a sociedade, mas contra a opressão e contra a transformação da escola e da Educação em um puro objeto mercadológico, na qual os sujeitos da mediação e transformação continuem a ser explorados e objetificados na produção da *mais valia*, princípio caro à sociologia marxiana, mas que exprime a atualidade da desumanização e menosprezo de nosso papel.

Não se pode esquecer que os setores conservadores, especialmente aqueles atrelados às expressões político-partidárias da extrema-

## SUMÁRIO

-direita no cenário político contemporâneo do Brasil, passaram a trabalhar arduamente em ações de patrulha ideológica e perseguição aos professores<sup>9</sup> que, porventura, não partilhassem de seus ideais políticos ou que fossem considerados “esquerdistas”. Basta mencionar a criação do projeto *Escola Sem Partido* e canais não oficiais para denúncia de professores que se posicionassem a favor de ideais democráticos, contra o crescente movimento bolsonarista ou mesmo pensamentos considerados orientados à esquerda política. Embora essas ações tenham sido barradas e enfrentadas por amplos setores da sociedade civil, das universidades, setores progressistas e, mais tarde, a própria Justiça apontou para a ilegalidade dessas ações. Porém, ambas as práticas de populismo político acabaram por alimentar a desconfiança sobre o trabalho, função e papel docentes de forma geral. No fundo, o que tais setores temem é a veia problematizadora da Educação e da função docente, tão bem pensada por Paulo Freire contra a educação bancária e a favor de uma educação libertadora (FREIRE, 1987).

Creio que o ressentimento se cure, de um lado pelo diálogo e escuta entre escola e comunidades a fim de que todos compreendam o papel docente e as necessidades de mudança; de outro, pela soma de esforços das comunidades frente às lutas dos professores pela qualidade da Educação. Trata-se da ação dialógica libertadora que escancara as máscaras e as ações do opressor e os mitos que por ele são erigidos como forma de alienação para manter as pessoas na ignorância (FREIRE, 1987). Ao que parece, a sociedade foi colocada contra os professores por meio de discursos falaciosos em um *modus operandi* pelo qual o centro da gravidade é deslocado, isto é, por diferentes formas de reificação, pois ao lutar pela melhoria da qualidade

<sup>9</sup> São fenômenos que por si só necessitariam um espaço maior para discussão, pois trata-se de toda uma configuração discursiva sobre a polarização “direita x esquerda” na política nacional, assim como a elaboração de narrativas populistas com fins eleitorais, além da guerra cultural travada pelo bolsonarismo ainda antes das eleições foi fartamente noticiada. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164\\_074588.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164_074588.html)>. Acesso em: 12 nov. 2020.

de seu trabalho, da Educação e da escola, o discurso docente é subvertido e a culpabilização por uma suposta desordem e falta de qualidade cai sobre quem luta e reivindica por melhores condições e não sobre quem deixa de investir, manter, cuidar e desenvolver aquilo que é direito constitucional e fundamental.

## A MILITARIZAÇÃO ESCOLAR COMO DISCURSO SALVACIONISTA

*“A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.”*

Paulo Freire (1987)

A militarização das escolas escamoteia a obrigação do Poder Público em garantir o direito universal à educação de qualidade, bem como amplia o quadro de exclusão social.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - PECIM, instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, tendo como base a parceria Ministério da Educação e o Ministério da Defesa, apresenta em seu artigo 1º que o programa tem por finalidade “promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2019a, p. 01), tendo por regulamentação o disposto na Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019, por exemplo, as regras de adesão e sobre o apoio financeiro para implantação de 216 Escolas Cívico-Militares (ECIM), sendo 54 por ano (BRASIL, 2019b). O projeto se apresenta como um protótipo exemplar, uma alternativa viável à suposta falência do método freireano, o que quer que entendam sobre a teoria de Paulo Freire, ou a salvação para o fracasso escolar, supostamente causado pelas políticas, ideologias e governos petista.

Em primeiro lugar, é preciso destacar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, conforme a Lei n. 9394/96, garante em seu artigo 3º, inciso III, quanto ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas como princípio que orienta o ensino (BRASIL, 1996). Isso pressupõe que a implantação de escolas militares se insere no contexto desse pluralismo previsto em lei. Todavia, o que se deve questionar, dentre inúmeros fatores, tem relação com o discurso que grassa ao gosto popular e como parte de uma cultura que, em geral, crê na incorruptibilidade dos papéis das instituições militares, aderindo-se a um discurso de depreciamento contínuo da educação pública, dadas as condições de precarização estrutural e baixos índices nas avaliações educacionais internacionais. Em suma, somados esses elementos, deposita-se uma confiança exacerbada em um modelo de educação como recurso último para a melhoria da qualidade do ensino, tal como expresso no decreto supracitado, sem levar em conta todo o histórico de precarização da Educação Básica pública.

Tal confiança tem, de forma geral, relação com “o bom desempenho dos estudantes de colégios militares, insistentemente apontado como importante diferencial positivo desse modelo, argumento largamente utilizado como justificativa para a expansão dessas escolas” (ALVES; TOSCHI, 2019, p. 641). Segundo as referidas autoras, trata-se de uma sobrevalorização, uma vez que boa parte dos estudantes já eram bons alunos, oriundos de escolas particulares, por exemplo, ou de escolas, em geral, com boas estruturas físicas e com melhores recursos para aprendizagem. Assim, como o modelo militar impõe uma forma de seletividade que exclui discentes oriundos de famílias mais pobres, dado o fato de que o uso de fardas e, em muitos casos, o pagamento de mensalidades são condições que acirram as diferenças econômicas e de classe social (ALVES; TOSCHI, 2019).

Além disso, o PECIM pretende atender às escolas públicas em situação de vulnerabilidade. Podemos inferir que a preocupação parece

direcionar-se para a questão da violência. Ora, se a violência se faz presente de forma tão contundente na contemporaneidade em nossas escolas, é porque somos ainda sociedade muito desigual, na qual as diferenças econômicas, de classe e de acesso aos bens culturais e materiais se refletem no microcosmo social que é a escola. Sendo assim, a violência na escola pode ser vista como uma “extensão da violência da sociedade contemporânea, visto que muitas escolas estão inseridas em áreas sob a influência do tráfico de drogas e do crime organizado” (BECKER; KASSOUF, 2016, p. 655). Com também, é possível entender “o comportamento do aluno como uma forma de sociabilidade, de modo que a violência caracteriza uma falha no processo civilizatório, refletindo um conjunto de práticas escolares inadequadas, marcadas por agressões e pequenos delitos” (BECKER; KASSOUF, 2016, p. 655).

Sob esse prisma, portanto, a despeito de contribuir para eliminar a violência das escolas, o modelo cívico-militar apenas desloca o problema para outros espaços e instâncias. Discentes que não se adaptam ao modelo são alocados em outras escolas. Não se pode esquecer que outras formas de violência permanecem, tais como a violência simbólica, as imposições rígidas de regimentos militares que acabam por interferir negativamente no trabalho pedagógico, como sinalizado por Alves e Toschi (2019). Urge destacar que já se documenta e se noticia os inúmeros casos de violência contra, precipuamente, professores em escolas militares, além de casos de assédio sexual em denúncias que tem crescido no Brasil<sup>10</sup>. A violência, destarte, é um problema social que precisa ser resolvido ou amenizado cultural e socialmente, com justiça social, equidade de condições de acesso e permanência nas escolas, acesso aos bens materiais e culturais dentro e fora das escolas.

Grande parte de nossas escolas continuam esquecidas pelo Poder Público. Do ponto de vista da Gestão Federal, ao esvaziar

<sup>10</sup> Um exemplo recente disso está disponível em: <<https://cartacampinas.com.br/2019/10/a-violencia-dos-colegios-militares-professor-torturado-e-120-denuncias-so-no-mp-do-amazonas/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

## SUMÁRIO

financeiramente os investimentos educacionais, conforme exposto na primeira seção, ao não instituir políticas públicas de melhoria da qualidade da Educação Nacional, bem como não ampliar a distribuição de livros, por exemplo, pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola, o Governo Federal, sob a gestão bolsonarista, tergiversa sua incapacidade de desenvolver ações eficazes e eficientes para Educação Nacional, consoante sua falta de projeto e fundo ideológico reacionário estagnante, fato destacado pela guerra ideológica que tem atrasado o desenvolvimento de ações concretas<sup>11</sup>. Diante de tudo isso, a gestão bolsonarista desloca a atenção para um modelo de educação – o cívico-militar – como saída para os problemas que a Educação Básica ainda enfrenta.

Se considerarmos que elementos do discurso militarista nunca esteve ausente, seja de forma direta ou indireta, no currículo ou na cultura escolar no Brasil (ALVES; TOSCHI, 2019), então o discurso salvacionista do modelo cívico-militar se converte em uma falácia perigosa e revela o antiprojeto educacional do governo Bolsonaro, configurando justamente na volta de uma educação bancária, que desprende o sujeito do mundo, falseia a realidade, hierarquiza e não aduz à liberdade e ao criticismo, como bem defende Freire (1987).

<sup>11</sup> Esse fenômeno da guerra ideológica travada a partir do Ministério da Educação foi massivamente noticiado, tendo em conta ações voltadas apenas para atingir o trabalho até então realizado pelos governos Lula-Dilma, bem como por aquilo que o governo chama de doutrinação comunista, dentre outros elementos ficcionais que mantiveram a pasta, até o presente momento, esvaziada e, na prática, inoperante.

## O MEDO DE PAULO FREIRE E AS FANTASMAGORIAS CONTEMPORÂNEAS

*“A autoridade coerentemente democrática, mais ainda, que reconhece a eticidade de nossa presença, a das mulheres e dos homens, no mundo, reconhece, também e necessariamente, que não se vive a eticidade sem liberdade e não se tem liberdade sem risco.”*

Paulo Freire (1996).

O ódio destilado pelos setores conservadores da política nacional atual, como expressamente enunciado pelo governo Bolsonaro, a Paulo Freire - patrono da Educação Nacional – bem como o medo dos ideais da educação libertadora, a evidente falta de projeto educativo sério, além da displicência e descaso com a Ciência em geral, com a memória da produção intelectual nacional e com o legado freireano, em específico, demonstra, em última instância, o ódio de classe e a sanha fascista pelo uso unilateralista da Educação.

A condição e imagem do grande educador brasileiro Paulo Freire, enquanto patrono de nossa Educação, parecia inabalável até o governo Bolsonaro, por meio de discursos e ações do Ministério da Educação, iniciar uma verdadeira guerra ideológica e cultural, colocando o legado freireano sob suspeição. Ainda antes das eleições, os discursos de Jair Bolsonaro e seus aliados já estavam eivados de elementos de ódio contra Paulo Freire a partir de um repertório comum de tópicos nebulosos e sem fundamentos, a saber: “doutrinação comunista”, “ideologia de gênero”, “ideologia de Paulo Freire”, além de um suposto revisionismo sobre o *status quo* da ditadura e da exclusão das teorias evolucionistas do currículo escolar (PIRES, 2018). Discursos e ações pautados em posicionamentos aquém de uma argumentação lógica.

Todo esse repertório constitui-se parte de uma construção narrativa que visa, centralmente, velar, de um lado, a não existência de um projeto educacional definido para o desenvolvimento nacional em seus diferentes níveis e, de outro, a incapacidade técnica da gestão atual em estabelecer metas, ações e programas concretos que visem a melhoria da Educação. Na prática, nada positivamente significativo foi realizado pela pasta educacional do atual Executivo Federal. Todavia, toda essa narrativa perpassada pela influência olavista<sup>12</sup> que se calca especialmente no negacionismo, nas estratégias de descrédibilização social dos opositores, no revisionismo histórico ao sabor das próprias fantasias ideológicas, bem como em estratégias de falseamento da realidade por meio da simplificação das representações (BARBOSA, 2019), tem desviado a atenção da população e mesmo de muitos educadores dos reais problemas que ainda nos afetam. Em todo caso, Paulo Freire não é persona grata no ideário olavista e bolsonarista.

Não obstante, importa salientar que o legado freireano não se constitui em dogmas, mas o resultado de uma vida dedicada à Educação e à pesquisa. Portanto, estando no âmbito da pesquisa social, o pensamento freireano está aberto ao debate, ao aperfeiçoamento, ao contra-argumento e à postura dialógica. Entretanto, a guerra cultural empreendida desde o início do governo Bolsonaro mascara não só sua incompreensão do legado desse educador e pensador brasileiro mundialmente respeitado, como também estimula uma fantasmagoria calcada na distorção, na falácia e em uma argumentação *ad hominem* que enfraquece, na cultura e na arena pública, a perspectiva crítica, democrática e dialógica do pensamento freireano. Cabe, de nossa parte, a defesa de quem contribuiu para o fortalecimento do papel docente na sociedade, respeitou o espaço da troca frutífera e lutou contra

<sup>12</sup> Faz-se referência ao astrólogo e escritor Olavo de Carvalho, considerado pelos bolsonaristas como uma espécie de guru e que tem larga influência sobre a escolha de cargos e nas decisões das diferentes pastas do governo. É um inimigo declarado dos pensadores e pesquisadores marxistas e exhibe pensamentos devotados ao conservadorismo patriarcal.

pensamentos e sistemas autoritários e pensou estratégias educativas inclusivas, populares e que visam o desenvolvimento civilizatório.

O clima de polarização extrema nos campos político e ideológico tem sido alimentado, notoriamente, pelo atual governo e corresponde, como entendo aqui, em uma fantasmagoria, para pensar com Walter Benjamin (2018). Em outros termos, cria-se um espaço velado de inverdades, de escamoteamento e aversão ao debate como forma de distrair as massas dos reais desafios. A fantasmagoria é uma distorção, uma imagem-fantasma, uma reificação das relações que, entre o econômico e o cultural, modificam as relações sociais e tem por teleologia deleitar a burguesia – diria as massas – em uma falsa consciência (BENJAMIN, 2018). A fantasmagoria, como fenômeno assente e parte da Modernidade, converte-se em estratégia política, resultando na manutenção das desigualdades sociais.

Essas mesmas fantasmagorias são engendradas em relação ao legado freireano. Não há fantasmagoria ou falsa consciência que não se construa sem que se tente destruir a memória revolucionária. Corresponde, ainda, ao medo dos ideais do educador Paulo Freire, que se fundam na consciência, na abertura, na dialogicidade, na criticidade, na utopia e na democracia, tudo que quaisquer governos autoritários e fascistas combatem, assim como é fantasmagórica a imagem de si que o atual governo tenta construir como não ideológico. Toda posição é ideológica, pois parte ou constrói-se sob uma plataforma de crenças, ideias, tradições e pensamentos coletivamente partilhados, historicamente engendrados e contextualmente situados. Nesses termos, essa denegação à imagem freiriana é sintoma de uma patologia social fundada no elitismo e em outras formas de estratificação sociocultural e político-econômica.

## CONSIDERAÇÕES À GUISA DE CONCLUSÃO

As presentes reflexões são rudimentos de uma necessidade maior que é a de se compreender - realizando um mergulho teórico - sobre os efeitos das políticas, ações, discursos bolsonaristas sobre a cultura nacional e, mais especificamente, sobre as questões educacionais, notoriamente, tratadas com descaso e irresponsabilidade. Se a Educação, em tantos governos, se converteu apenas em um discurso demagógico como parte de uma retórica populista, então, no atual governo, trata-se de uma agenda de desmonte, enfraquecimento, “entreguismo” e, centralmente, reacionarismo intelectual e ódio de classe. Na verdade, uma antieducação com incremento de descrédito aos docentes do ensino básico público, uma atitude que revela o ressentimento como patologia sociopolítica.

Igualmente, as ações até o presente momento empreendidas pelo governo Bolsonaro se convergem em um discurso reacionário frente às liberdades individuais, religiosas, de gênero e calca-se na racialização das condições de acesso à qualidade, uma vez que relega investimentos à algumas ilhas, tal como o projeto das escolas cívico-militares, ao passo que relega ao ostracismo e à precarização as necessidades reais da escola nos diversos rincões deste país, dos quais dependem as populações negras, indígenas, quilombolas e demais comunidades periféricas tanto na zona rural como urbana. Cenário que requer um espaço próprio e maior para aprofundamento da presente discussão.

Busquei explicitar alguns efeitos da aporia na relação entre sociedade e cultura a partir das formulações propostas relativamente à Educação Básica, posicionando os cenários em uma espécie de divã reflexivo, como forma de chegarmos à algumas patologias sociais relativas aos discursos e práticas que se voltam à escola básica. São, pois, sintomas de mudanças nas relações, de conflitos reprimidos e situações não resolvidas. Com efeito, as políticas públicas de caráter personalista,

como têm sido engendradas pela atual Gestão Pública Federal, notoriamente no campo da Educação, demonstram a superficialidade das preocupações com o campo público e o desenvolvimento de um planejamento que garanta os direitos e condições fundamentais.

Observamos como todos esses elementos exprimem *in facto* o completo oposto da proposta libertadora, democrática, crítica e popular pensada por Paulo Freire, o qual utilizamos neste ensaio para interpretar a angústia vivida pelos educadores e pelas escolas, assim como para avaliar as ações das políticas públicas em Educação. Esperamos que o futuro próximo deixe isso ainda mais esclarecido e o Brasil possa, mantendo a pluralidade de ideias, não se render àquelas que vigoram constituir-se em um veneno paralisante e destrutivo, tal como nossa Educação Nacional vive sob o atual governo.

Diante dessas considerações, as presentes reflexões podem ser encaradas como enunciações em “associações livres” - em referência metafórica à prática psicanalítica - de uma determinada realidade a fim de buscar compreender algumas nuances de certa “estrutura da experiência” (BENJAMIN, 2018). Aqui, claramente, destaco o mal-estar no qual se encontra a Educação Básica, não para depreciá-la no que ela ainda não possui em termos de qualidade, mas no ácido descompromisso no qual o Poder Público no Brasil tem se deleitado enquanto projeto atual em curso: manter acirradas as diferenças sociais, educacionais e de acesso aos bens culturais. Dessa maneira, importa tanto pensarmos nos efeitos das experiências, assim como nos efeitos dessa estrutura no que ela engendra nas relações sociais, especialmente, naquilo que histórica e socialmente tem provocado uma angústia social devido a um paradoxo expresso por Walter Benjamin, a saber, “uma desilusão radical com a época e ao mesmo tempo uma fidelidade sem reservas a ela” (BENJAMIN, 2012, p. 124).

Nesse âmbito, o bolsonarismo e os extratos ideológicos a ele ligados são expressões de um fascismo travestido de suposta neu-

tralidade ideológica, convertendo-se em anuladores da mediatização do mundo, onde se supõe um mundo militarmente hierarquizado para manutenção das diferenças de poder, classe, gênero e raça. Há muito ainda a dizer sobre os efeitos da experiência bolsonarista na cultura e na Educação. Para o momento, precisamos não nos render à servidão voluntária, uma vez que quem não conhece ou não compreende o que é a liberdade, tende a ver a tirania com bons olhos e servi-la de bom grado, como bem sinalizou Etienne de La Boétie (1982).

Se pensarmos com Paulo Freire, as inclinações autoritárias da gestão atual tratam-se de um *modus operandi* que não quer a comunhão e o diálogo educativo, mas que se quer bancário, impositivo e unilateral. Assim também, nós, educadores e professores, não podemos nos imobilizar nos processos bancários, autoritários e homogeneizantes, mas ensinar aprendendo e aprender ensinando em comunhão com todos, como preconiza a pedagogia freireana. Somos todos convidados, portanto, a elaborar os ressentimentos coletivos e compreender as razões da cólera a nós dirigida exigindo diálogo e respostas, bem como não permitir que uma visão tão estreita, como a visão do atual governo, nos reduza e reduza a Educação Nacional a um projeto primitivo e autoritário.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Miriam Fábria; TOSCHI, Mirza Seabra. A militarização das escolas públicas: uma análise a partir das pesquisas da área de educação no Brasil. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação* - Periódico científico editado pela ANPAE, Brasília, v. 35, n. 03, p. 633-647, dez. 2019

AMARANTE, Dirce Waltrick do. “*Conta pra mim*”: o abraço de urso do MEC. 2020. Disponível em: <<https://revistacult.uol.com.br/home/conta-pra-mim-mec/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BARBOSA, Gustavo Freire. *O olavismo, a ascensão e a queda do bolsonarismo*. 2019. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/opiniaio/o-olavismo-a-ascensao-e-a-queda-do-bolsonarismo/>> . Acesso em: 03 nov. 2020.

BECKER, Kalinca Léia; KASSOUF, Ana Lúcia. Violência nas escolas públicas brasileiras: uma análise da relação entre o comportamento agressivo dos alunos e o ambiente escolar. *Nova Economia*, Belo Horizonte, v. 26, n.2, p. 653-677, 2016.

BENJAMIN, Walter. *Passagens*. Organização da edição brasileira Willi bole; colaboração na organização da edição brasileira Olgária Cahin Féres Matos; tradução do alemão Irene Aron, tradução do francês Cleonice Paes Barreto Mourão; revisão técnica Patrícia de Freitas Camargo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I: magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet; prefácio Jeanne-Marie Gagnebin. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 - Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. *Diário oficial da União*. Edição: 173, Seção: 1, p. 01. 2019a. Disponível em: < [http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto\\_n10004\\_de\\_5\\_de\\_setembro\\_de\\_2019\\_dou\\_pecim.pdf](http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/decreto_n10004_de_5_de_setembro_de_2019_dou_pecim.pdf)> . Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Portaria nº 2.015, de 20 de novembro de 2019 - Regulamenta a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2020, para consolidar o modelo de Escola Cívico-Militar - Ecim nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. *Diário oficial da União*. Edição: 225, Seção: 1, p. 42, 2019b. Disponível em: < [http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria\\_2015\\_20112019.pdf](http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_2015_20112019.pdf)> . Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9.394. 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 10 nov. 2020.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs (Capitalismo e Esquizofrenia)* Vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Editora 34, 1995.

DUQUE, Daniel. *Os investimentos na educação: o futuro do futuro do Brasil*. 2019. Disponível em: < <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2019/Os-investimentos-na-educa%C3%A7%C3%A3o-o-futuro-do-futuro-do-Brasil>> . Acesso em: 10 nov. 2020.

DUQUE, Daniel. *Educação no Brasil: um diagnóstico das últimas décadas*. 2018. Disponível em: <<https://www.eusoulivres.org/artigos/educacao-no-brasil-um-diagnostico-das-ultimas-decadas/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FAORO, Raymundo. (1975). *Os Donos do Poder: Formação do Patronato Político Brasileiro* (2a ed. revista e aumentada). Porto Alegre/São Paulo, Editora Globo/Editora da Universidade de São Paulo.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

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

KEHL, Maria Rita. *Ressentimento*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LA BOÉTIE, Etienne (1574). *Discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEVES, Lídia. *Saiba o que é lockdown*. Ou: por que suspender atividades. 2020. Disponível em: <<https://coronavirus.ufes.br/conteudo/saiba-o-que-e-lockdown-ou-por-que-suspender-atividades>>. Acesso em; 10 nov. 2020.

NORONHA, Heloísa. *O que há por trás da onda de cancelamento dos contos de fada?* 2020. Disponível em: <<https://www.bol.uol.com.br/entretenimento/2020/09/30/o-que-ha-por-tras-da-onda-de-cancelamento-dos-contos-de-fada.htm?cmpid=copiaecola>>. Acesso em: 20 out. 2020.

OLIVEIRA, Tiago Bernardon. de. O golpe de 2016: breve ensaio de história imediata sobre democracia e autoritarismo. *Historiæ*, Rio Grande, v. 07, n. 02, 191–232, 2018.

PELLANDA, Andressa. *Em 2019, a educação perdeu R\$ 32,6 bi para o Teto de Gastos*. 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/a-educacao-perdeu-r-326-bi-para-a-ec-95-do-teto-de-gastos/>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

PIRES, Breiller. *Educação, o primeiro 'front' da guerra cultural do Governo Bolsonaro*. 2018. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164\\_074588.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/11/01/politica/1541112164_074588.html)>. Acesso em: 10 nov. 2020.



# 2

Cristiano de Assis Silva  
Bruno de Freitas Santos

## **POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO: práticas pedagógicas**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.12741-62](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.12741-62)



#### RESUMO:

Possui objetivo refletir sobre a relevância das políticas públicas educacionais analisando as práticas pedagógicas, que servem de ponte para a consolidação da aprendizagem significativa. Para subsidiar a reflexão utiliza-se das contribuições de alguns autores que discutem os problemas e as soluções, que são enfrentados pelo país dentro dessa contextualização, que se faz tão necessário para articular uma educação com maior equidade. A metodologia usada foi por meio de fonte bibliográfica e as contribuições deixadas pelos mesmos autores que defenderam a necessidade dessa temática. Os resultados dessa pesquisa têm como finalidade verificar a real importância da criação, ampliação e da inserção de novas políticas públicas educacionais e da continuidade das, que já existem. A conclusão desse artigo é perceber o quanto a nossa educação é carente, deficiente principalmente no requisito políticas públicas educacionais, sendo necessário um olhar prioritário e urgente por parte de todos, que constroem a educação no dia a dia.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade; Educação; Políticas Públicas; Inclusão;

## INTRODUÇÃO

As políticas públicas são ações sociais coletivas, que têm por objetivo à garantia de direitos perante a sociedade. A compreensão do conceito de política pública, seja as educacionais ou não. É essencial para, que haja um maior entendimento sobre sua funcionalidade, essa é uma expressão que precisa ser entendida por todas as partes e por todos os agentes, que constroem a educação no cotidiano.

De acordo como o dicionário Aurélio (2010) a palavra política é uma palavra de origem grega *politikó*, que significa participação dos sujeitos em uma determinada decisão. Posteriormente a palavra pública é de origem latina, publica, que traduzido significa povo. Essa terminologia tem um grande peso e significado, mas na prática, a classe dominante, que a hegemonia alienante da sociedade capitalista, que detém o capital, acaba manipulando os direitos básicos, tais como o direito e o acesso à educação equitativa de forma cruel e desumana.

É inegável a importância das políticas públicas para a educação, e os países que apostam na educação como um item prioritário como o exemplo da Finlândia, investem alto na criação e manutenção de políticas educacionais com objetivos alvos, que visam a melhoria da educação em todas as suas instancias.

Um dos objetivos das políticas públicas educacionais é objetivar a propagação do conhecimento acessível a todos, independentemente da classe social, a etnia, a cor, raça, a religião. Desse modo, zelar por um processo educacional eficiente e eficaz é necessário para se alcançar o êxito educacional, que se almeja desejar aprimorar.

Ao discutir sobre as políticas públicas inúmeros exemplos podem ser citados, políticas públicas distributivas; Políticas Regulatórias; Políticas Redistributivas; Políticas Constitutivas; E

todas elas desempenham um papel primordial, não só no sistema educacional, mas em todas as esferas e aspecto da sociedade. A prática de políticas públicas na educação tem lugar garantido no desenvolvimento de uma educação, que trará uma aprendizagem muito mais ampla e facilitadora. Desde que, seja articulada da forma correta, com os recursos necessários, para sua efetivação. Daí surge, a necessidade de serem estudadas e debatidas a inserção de novas políticas públicas, que visem o êxito educacional, bem como propiciar as condições básicas para que, a mesma aconteça em sua totalidade, e não apenas em partes, mas em todo o seu contexto.

A legislação educacional, desde a sua criação em 1988 expõe que é direito de todos ao acesso à educação, saúde, segurança e moradia. No entanto vive-se em uma sociedade de inúmeras contradições, e de realidade cruéis. A saber o número de crianças, adolescentes e jovens que estão as margens de exclusão social e educacional. Tais situações problemas precisam ser intervindos por ações e de intervenções, que são articuladas por meio da criação e atuação de políticas públicas, que contemplem as áreas mais carentes, oferecendo a todos uma vida digna e humana, amenizando esses e muitos outros problemas sociais dessa e de outras naturezas.

Há, infelizmente uma desvalorização com tudo que se diz respeito à educação, por parte daqueles que estão em eminência, sendo crescente uma série de crimes de corrupção dentro do sistema educacional do país, que impedem que a educação, seja de fato de acesso para todos. A União, o Estado e os municípios e a sociedade num geral, estas culturalmente corrompidas e direitos básicos são roubados e negados de forma escancarada. No Brasil, infelizmente a educação não tem sido ainda um item prioritário e de primeira instancia para o futuro mais promissor da sociedade, onde muitos de seus recursos têm sido lesados a olhos nus, e pouco se tem feito, em prol das mudanças e punições, desse e tantos outros problemas.

Propõe aqui discutir sobre a relevância das políticas educacionais como forma de intervenção para a construção de uma educação muito mais democrática e oportunizadora para todos, com o intuito de subir o IDEB e a qualidade educacional de norte a sul do país. As políticas públicas, não aparecem como uma fórmula mágica para amenizar os problemas, e nem é de fato, mas na realidade é parte da solução para amenizar os problemas da educação na contemporaneidade.

Os entraves sociais e educacionais existentes dentro da sociedade, são inúmeros e cada um deles precisam de ações específicas e precisas para que seja ofertada não só a qualidade educacional, mas uma vida digna e satisfatória.

Nesse estudo, se pretende fazer uma breve exposição da importância das políticas públicas educacional, sendo relevante esse estudo, pois mostra a importância das políticas educacionais, como uma ação benéfica em prol do desenvolvimento de um país em todas as suas instancias. O processo educacional desde a educação básica até ao ensino superior é muito complexo, sendo imprescindível a aplicação de políticas públicas, dentro de cada especificidade e situação, sendo fundamentais na construção de um país com maior êxito educacional.

A elaboração das políticas públicas educacionais, em prol de um determinado problema social é até algo crucial para equalizar a educação para todos, é também um desafio que surge, uma vez que a intenção de muitos que estão ocupando os cargos de autoridade maior na educação, não tem esses interesses. E sim, o que impera são os interesses patronais, que são pensados pela classe dominante, que se encontra mascarados em todos os setores da sociedade. O sucesso de uma determinada política pública, não acontece do dia para a noite, é preciso paciência para se colher os primeiros resultados. Além disso, muitas outras ações são necessárias para surtir os efeitos como um projeto bem arquitetada e os objetivos pré-estabelecidos.

Possuindo objetivo geral realizar uma análise sobre a relevância das políticas públicas no universo educacional, analisando pontos convergentes e divergentes. Já os específicos consistem em mostrar alguns aspectos, que envolvem a presença de uma política pública como instrumento interventor; apresentar diferentes pontos de vista teóricos referentes a essa importante temática; por último relacionar as teorias e questionamentos aqui apresentados fazendo comparações sobre a realidade que temos.

O artigo está estruturado em três seções a introdução, a revisão bibliográfica e, por último as considerações finais. Vale lembrar que esta obra é parte de uma pesquisa que se encontra em estágio de andamento, portanto não é um estudo que se encontra finalizado, mas que em um futuro bem próximo terá maiores aprofundamentos teóricos.

## MATERIAL E MÉTODO

A metodologia é uma fase crucial para o desenvolvimento de uma obra científica, é também um ponto de partida que permite a coleta e a construção das informações, que estão em pauta como confirma Martins (2004), a metodologia é como um instrumento a serviço da pesquisa, que indagará limites e possibilidades dos caminhos do processo científico. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratório, não experimental, descritivo trazendo como método utilizado a questão fenomenológico-hermenêutico (PEREIRA, 2012), que de acordo com o autor consiste no emprego de técnicas não quantitativas, com estudos teóricos e análise de documentos e textos para que a partir daí, sejam desenvolvidas as ideias da pesquisa. As propostas, aqui, têm caráter de criticidade com o intuito de conscientizar os sujeitos acerca das políticas públicas para um ensino muito mais significativo.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

### A distinção entre política e políticas públicas

Para Azevedo (2003) política pública é tudo o que um governo faz ou um conjunto de ações administrativas a serem desenvolvida em prol de amenizar uma determinada situação problema. Ainda dentro desse conceito, o filósofo e historiador Foucault (1979), expõe que todos os indivíduos, fazem políticas conscientemente ou inconscientemente dentro de suas vivencias cotidianas. De acordo com o autor política é uma ação cheia de conflitos e contradições, mas que se faz necessária para o desenvolvimento de uma sociedade.

Por outro lado, a construção e continuidade de políticas públicas educacionais é vista como um choque de interesses, que grande maioria pertencem a classe dominante que detém o capital e domina todos os meios de produção, tornando as classes dominadas reféns de um sistema educacional precarizado e cheio de deficiências. Assim, as políticas públicas podem aparecer na forma de programas e de projetos, que aqui são definidos como:

“Programa – é um conjunto de atividades constituídas para serem realizadas dentro de um cronograma e orçamento específicos disponíveis para a criação de condições que permitam o alcance de metas políticas desejáveis” “Projeto – é um instrumento de programação para alcançar os objetivos de um programa, envolvendo um conjunto de operações, das quais resulta um produto final que concorre para a expansão ou aperfeiçoamento da ação do governo” . (SILVA, 2002, p. 18).

Nesse sentido é fundamental que para o sucesso educacional, sejam necessárias a tomada de decisões coletivas, que visem amenizar as situações problemas, que temos na atualidade, beneficiando não apenas uma determinada elite privilegiada, mas a população num geral.

Azevedo (2003) nos mostra três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. Fundamentado nesse conceito é importante entender o significado de cada uma delas e o seu papel social. Para Azevedo, (2003), as políticas públicas redistributivas é a redistribuição de algum tipo de renda que é oferecida na forma de serviços públicos. As políticas distributivas são conceituadas como qualquer atividade ou ação que o governo precisa realizar, isso pode ser exemplificada como podas de árvores, os reparos e manutenção de creches e escolas, a elaboração de projeto socioambiental etc.

O conceito de políticas públicas regulatórias consiste na elaboração e na execução de leis, que são importantíssimas para o progresso de um país. Essa terceira classificação é indispensável para o êxito das primeiras políticas públicas citadas anteriormente. Assim, elas exercem a relação de interdependência.

Todavia nossa discussão está focando nas políticas públicas educacionais. O conceito inicial para políticas públicas educacionais é muito simples como o próprio nome já, diz são ações ou estratégias, que visam melhorar a educação. Um dos problemas, que tem prejudicado o andamento e o sucesso das políticas pública educacionais no Brasil é apontado por Xavier; Ribeiro; Noronha (1994) são as chamadas crises política, econômica e social, que é consequência da corrupção e dos crimes de impunidade, que são muito frequentes a cada nova estatísticas.

E, na grande maioria das vezes, não sido retratado com fidelidade por meio das grandes mídias, que acabam fazendo uma grande peneira, deixando a população das grandes massas a olhos cegos, manipulando de várias formas. Para Ramos as políticas públicas que já foram implantadas se baseavam apenas na “pedagogia das competências”, na qual garantiu os interesses da classe dominante, onde havia uma preocupação apenas como o domínio dos “conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício do trabalho em uma sociedade indus-

trializada e urbanizada. Que precisava apenas de meros trabalhadores adestrados e manipuláveis. E a educação, não pode ser vista apenas para trabalhos, e sim para toda a vida (RAMOS, 2002).

Fazendo uma análise histórica, percebe-se que a implantação de políticas públicas educacionais surgiu inicialmente com o objetivo central de propiciar uma educação para todos, e esse ainda continua sendo um dos objetivos chaves da implantação das políticas públicas. De acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista, (2000) um modelo clássico de políticas públicas são os órgãos como: UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento).

E ainda, podem ser citados algumas alternativas das políticas públicas voltadas para a educação: Tais como FUNDEB, Piso Salarial Nacional do Magistério, IDEB, REUNI, IFET, entre outras iniciativas. Entidades essas, que são fundamentais para desenvolvimento e crescimento do Brasil e para o mundo, onde se focam na construção de uma educação, que seja de fato para todos, em especial para milhares de crianças, adolescentes e jovens que estão fora dos espaços de aprendizagens. Com o principal objetivo de erradicar o analfabetismo no país; combater as desigualdades étnicas; melhorar a qualidade de ensino. No entanto, não se tem visto isso, ser efetivado na prática, o se mostra a ineficiência de muitas dessas políticas públicas.

Sardagna (2006) é um dos teóricos, que se destacam quando fala na temática políticas públicas. Ressaltando como exemplos de políticas públicas educacionais o Plano Nacional de Educação de 2001 (PNE), a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Órgãos esses, que desempenham uma força incrível no Brasil e na expansão da educação, quando se trata da implantação e desenvolvimento de políticas educacionais, que tivessem como objetivo central de promover a equidade educacional. Mesmo que, para muitos críticos em educação isso, seja talvez uma utopia, ou seja, algo irrealizável.

De forma simplificada Azevedo (2004), expõe que as políticas públicas, vem como este um elemento chave para compreender-se o sentido da solução de um determinado problema. Assim, as políticas públicas emergem de uma necessidade, de um problema social ou de uma questão socialmente problematizada. E historicamente o Brasil, possuem problemas, que precisam ser amenizados, para que sejam possibilitados uma equalização educacional. Afinal a educação é um caminho sólido para o crescimento em todas as instancias, beneficiando de todo um povo.

Shiroma; Moraes; Evangelista (2000) vai mais muito além do sentido, ao dizer que o real sentido de uma política pública. Os mesmos autores, enfatizam que é indispensável a elaboração de um projeto social do Estado com as carências e deficiências educacionais e as possíveis intervenções, que serão tomadas a curto e longo prazo. E que, o Brasil tem muitos discursos na forma de políticas públicas, mas o que falta é a ação, a prática, o efetivar.

Azevedo (2004) define as políticas públicas da seguinte forma:

A política educacional definida como policy– programa de ação – e, portanto, no contexto das relações sociais que plasma as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade e no nosso objeto... contemple as condições de possibilidade da adoção de estratégias que venham a permitir a implementação de uma política de transformação (...) (AZEVEDO, 2004, p. 9).

Ainda na visão de Azevedo (2004) definem as políticas sociais como a intervenção do Estado dentro de uma determinada realidade. Esse conceito, deve sair das pautas e aparecer nas ações concretas onde seja, exercida a inclusão e o acesso educacional. Tão necessária para as classes de baixa renda, que sofrem com uma série de problemas das mais diversas naturezas.

Ao falar de políticas públicas, logo é necessário fazer uma análise minuciosa da a Carta Magna de 1988, um referencial quando se fala de políticas públicas, e tal associação é inevitável. Porque é a partir dele, que poderão ser explorados pontos chaves, que darão suporte para essa discussão. De acordo com essa Carta Magna, a educação é um direito de todos, garantida pelo Estado e pela família, com a participação da sociedade, com o objetivo de qualifica-la para o trabalho e exercício a cidadania (Artigo 205). Essas belas frases mostram a responsabilidade, que é atribuída pelo Estado e pela família, mas ao avaliar o contexto educacional, e as muitas realidades que se tem de norte a sul do país. Existe uma verdade, que na grande maioria das vezes se encontram mascaradas, onde os próprios órgãos dos governos acabam mascarando tais dados.

A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) é um elemento chave nessa discussão das políticas públicas educacionais, onde não pode ser descartado. Uma importante lei, que serve de norte para que determinadas diretrizes a sejam realizadas, mas há muitas criticas também referentes a essa lei. A saber um texto ultrapassado, porque são aproximadamente duas décadas de sua elaboração. Necessita-se de um olhar emergencial para tais questões, que serviram de suporte a para a construção de educação muito significativa.

A necessidade de reformular novas políticas públicas, que contemplem as reais necessidades, é crucial para se criar um novo patamar de qualidade educacional, um novo cenário onde haja muito mais sucesso e resultados favoráveis. As políticas públicas, devem ter duas importantes características a multiprofissionalidade e a interdisciplinaridade, pois é a partir de um trabalho multiprofissional e interdisciplinar, que os objetivos serão de fatos maiores e concretos. No entanto, não com só com aspecto da unilateralidade, mas, também, priorizando o aspecto da omnilateralidade (SILVA, 2002).

O Decreto Federal nº 7.416/2010, diz que a Política Nacional de Extensão Universitária (PNEU) é uma prova de políticas públicas, porém é ainda insuficiente para atender a grande demanda, porque se o Brasil não tem controle de natalidade, a população cresce descontroladamente e, conseqüentemente os problemas sociais também crescerão, para tanto é necessário ações e intervenções em prol desses entraves e de tantos outros, que precisam de um olhar específico e prioritário.

Diante de Ferreira e Leopoldi (2013), é imprescindível, que a universidade e sociedade caminhem lado a lado em uma relação de parcerias, mas lamentavelmente são poucos os filhos das classes trabalhadoras que conseguem alcançar o nível de educação superior. A educação brasileira está longe de chegar aos objetivos, que são propostos em leis, programas e decretos. No entanto, a luta de classes por melhorias em prol de uma educação suficiente e de qualidade, precisa continuar (KÜENZER,1990).

Os problemas socioeconômicos são gritantes, precisam de um conjunto de ações para amenizar tais situações. Diante disso Tavares (2001), diz que a extensão universitária é um meio de mudanças sociais e, que precisam ser repassadas para que os filhos da classe trabalhadora consigam maiores e melhores oportunidades, em meio aos privilégios e regalias que os filhos dos nobres ganham nesses requisitos, o que mostra as desigualdades de classes sociais.

Inserir as políticas públicas, não trata apenas de construir uma planilha ou um projeto utópico só no papel. É preciso ir muito além, de todo esse conceito como confirma o autor GATTI apud CALDERÓN, (2011) políticas públicas trata-se de disseminação de conhecimento em forma de práticas e ações. Isso significa muito, mesmo sabendo que a realidade é tão desafiadora. Desse modo, as políticas públicas vêm como o acesso às oportunidades, à promoção da independência e da autonomia educacional, além da formação de um sujeito mais ativo e atuante dentro da sociedade (RAMOS,2004).

## POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: DESTRINCHANDO MAIS A TEMÁTICA

As políticas públicas educacionais é sempre pauta de inúmeros congressos, seminários e debates. No entanto, não se pode ficar apenas nas palavras é preciso articular ações concretas e partir para o ataque em prol de intervenções, que sejam emergenciais e imediatas, uma vez que a sociedade como um todo é tão complexa e contraditória. De acordo com Oliveira (2010) a expressão políticas públicas significa desenvolvimento a partir da realização de um trabalho dentro de uma específica área, como já foi dito anteriormente. E é isso que o cenário educacional brasileiro necessita de ações que articulem todos esses aspectos.

A realização e a continuidade de inúmeras ações dessa natureza são essências para uma educação muito mais significativa. Usando as palavras de Oliveira (2010) é acrescentado ainda que “políticas públicas” se resumem em ações administrativas, que o governo faz em prol de benefícios, que venham mudar positivamente uma determinada realidade. Podendo ser realizadas nas mais diversas áreas ou setores, que compõem uma sociedade. É de ações como esta, que o Brasil necessita a curto a longo prazo. E para fundamentar essa fala Mészáros (2007) em seu livro “Educação além do Capital”, diz que são necessárias soluções, não apenas essências e sim radicais para romper com tantas situações problemas que são caóticas em muitas partes do país.

A educação por sua vez, é processo muito amplo, complexo e que exige tempo de grandes investimentos. Além de requerer sempre prioridade da União, Estado e municípios, assim a importância das políticas públicas é incalculável, quando se almeja o sucesso educacional (SOUSA JUNIOR, 2010).

Na visão de Setubal (2012) as políticas públicas, que hoje vem sendo desenvolvida nas mais diversas áreas como a educação, saúde, cultura,

esporte. No entanto São ainda ineficientes, no que se refere à qualidade, pois de acordo com o autor elas não têm contemplados os resultados esperados, tais como melhorias e maiores avanços de uma sociedade.

Nesse sentido Quadros (2008) a educação é de fato um item prioritário. Todavia contraditoriamente não é para aqueles, que estão na pirâmide do poder e na grande maioria das vezes não é também para aqueles, que estão embaixo, que por vários motivos e situações se encontram desestimulados e desesperançados. Problemas básicos, que são encontrados dentro da educação, tais como a fome, abandono, a falta de moradia, as drogas e a própria violência, a prostituição infantil, a evasão dentre muitos outros precisam de uma atenção especial e urgente, para que de fato seja alcançada a dignidade da pessoa humana.

É obvio que a solução não é imediata, é preciso planejamento e os recursos necessário para articular tais ações. Além dos recursos humanos, que aqui são destacados os docentes como instrumentos de transformação dentro da sociedade. Um árduo trabalho, mas que é possível quando há, a soma positiva de forças em prol de um bem comum que é a educação equitativa para todos.

Enfatizando a fala de Giron (2008) a educação é sinônimo da palavra ação, e tal significado não é a toa. Ela é arma de transformação de mudanças sociais que tanto se almeja alcançarem. Os defensores que defendem e que acreditam na educação e na importância das políticas públicas educacionais são muitos, dentre eles ganham destaque Freire (1998), onde o mesmo afirma, que todo o sistema educativo, quando adotado de forma efetiva o uso das chamadas políticas públicas, flui com resultados magníficos.

Freire (1998) conclui esse pensamento dizendo, que o primeiro trabalho específico a ser realizado para contemplar a qualidade educacional é a realização de políticas educacionais nas mais

diferentes áreas, pois a sociedade e todos os seus setores estão todos interligados. Inicialmente é preciso contemplar a base familiar, num segundo momento a escola e por último a sociedade e suas demais ramificações. A ampliação das políticas públicas educacionais vem com o intuito central de para qualificar a educação positivamente. Sendo que é a educação um dos setores de maior necessidade para o futuro e desenvolvimento de uma nação.

Na fala de Elias (2010) é por meio da educação efetiva que se chega às mudanças e transformações sociais, não bastam apenas normas legais, que está escrita em artigos, incisos, leis e decretos, mas é necessário ir para a prática em meios aos muitos desafios. Nesse sentido compreende, que a educação deve possuir uma visão humanizada e humanizadora, uma vez que o ser humano vem sofrendo um processo muito rápido de desumanização, um grave problema que deve ser intervindo por meio de ações eficazes e precisas e tais ações na forma de políticas públicas.

## EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: SUCESSO, CONTRADIÇÕES E CONTRASTES

Ao realizar um percurso da história educacional brasileira é fácil a percepção, que muitos avanços foram notáveis, principalmente se tratando requisitos de políticas públicas. Na visão de Bolzano (2004) as mudanças que ocorreram no Brasil, trouxeram acesso e maior qualidade para todos. No entanto há ainda muito a ser intervindo. Azevedo (2007) faz um resgate histórico acerca de tudo isso. A saber a escola, que era penas para os nobres, é também agora para a classe trabalhadora, mesmo em meio algumas exceções e contradições em nossa sociedade. Furghestti (2012) as transformações dentro da educação nos últimos anos, são indicadores de avanços nos campos

da política, economia e cultura. Fundamentado nisso, já se sabe que as políticas públicas estão relacionadas com a qualidade e assim vice e versa. Para Saviani (2010) é necessário compreender, que a qualidade na educação só ocorrerá de fato, quando a escola cumprir o seu papel social e educacional e as mesmas tiverem os recursos humanos e financeiros para a efetivação de tudo isso.

Em contrapartida a educação pública é marcada por avanços e por retrocessos como confirma Bencini (2006) ao falar de alunos que chegam até o fundamental II sem saber ler nem escrever. Uma triste realidade que tem sido preocupante. Assim, nasce a necessidade de se implantar políticas públicas específicas para esses casos, fugindo de algumas normas equivocadas, que insista na aprovação automática de alunos, sem o nível e o amadurecimento em determinada aprendizagem. Ações e intervenções, que contemplem a realidade que temos, sendo necessário a aplicabilidade de medidas urgentes, que venha transformar positivamente o perfil da educação (IPEA, 2010).

Bolzano (2004) traz a átona a necessidade de qualidade educacional, um elemento complexo, que consiste na abrangência de várias competências e habilidade a serem desenvolvida no seu tempo certo. E isso, pode ser fruto de políticas públicas bem aplicadas e desenvolvidas nas mais diversas áreas. Azevedo (2007) vai muito profundo em sua fala da necessidade de construir uma sociedade com três importantes características: justa, digna e cidadã. E para consolidar tudo isso, é preciso um conjunto de ações que aconteça concomitante com outras.

De acordo com Liberati (2004) a qualidade só se consolidará, quando houver um trabalho chamado de conscientização do sujeito acerca de seus direitos e deveres, em especial os seus deveres. Implantar políticas públicas trará resultados satisfatórios, desde que seja mediada com os recursos corretos e demais subsídios que lhes são necessários. Furghestti (2012) expõe que as políticas públicas devem

ser atuantes por meio da geração e transmissão de valores éticos, morais para as nossas crianças, adolescentes e jovens. Construir essa nova visão sobre as políticas públicas na educação é o caminho em prol de melhorias e qualidade no ensino é de extrema importância.

A educação exerce o tempo todo relações com determinadas áreas e órgãos. E um deles é o ECA, onde ocorre múltiplas relações o tempo todo. Ao tratar do assunto de políticas públicas, não pode ser descartada a importância do ECA, no qual dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

O ECA também chamado de Estatuto da Criança e do adolescente foi criado de acordo com a Lei nº 13.257 • Lei nº 13.509 • Lei 8.069. Analisando a história da educação brasileira percebe que o ECA foi e é um dos grandes e importantes marcos, no que se refere aos direitos educacionais. Ainda a violência contra crianças e adolescentes é ainda muito comum, e na grande maioria dos casos ficam as margens das impunidade.

A educação brasileira é marcada por muitos contrastes e também avanços, que trouxeram benefícios para todos, sendo fruto de uma árdua luta de pessoas, que deram literalmente o seu sangue e a sua liberdade para determinados direitos fossem hoje de acesso para toda a população, como já foram citados o ECA e a própria LDB. Ainda há ainda muito para ser feito em prol de uma educação universalidade e humanizadora.

A educação é um direito de todos. Infelizmente esse direito vem sendo negado e negligenciado, pois de acordo com UNESCO (2015) ainda existe 124 milhões de crianças estão fora da escola. Isso mostra a fragilidade e a superficialidade de muitas das políticas públicas, que temos na atualidade e no descaso, que se tem com a educação por parte de muitas autoridades. As políticas públicas educacionais, visam o pleno desenvolvimento dos indivíduos de forma efetiva e integral,

mas não é uma fórmula mágica, é preciso que haja articulação com muitas outras ações, que devem acontecer concomitante.

A qualidade educacional é citada por Cabral (2012), o mesmo explica que é obrigação do Estado garantir o direito educacional e também a qualidade educacional. No entanto, não é de interesses dos mesmos que a educação atinja tal qualidade, pois quanto mais pessoas ignorantes, melhores de serem manipuladas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões, que aqui foram levantadas é possível perceber, que a qualidade na educação só se concretizará quando houver uma maior efetivação de ações e programas na forma de políticas públicas, que venha amenizar as raízes dos problemas, que afetam a educação na atualidade e impedem seu êxito, além de muitas outras ações, que precisam acontecer concomitantes com essas.

Percebeu-se, ainda que as políticas públicas educacionais são fundamentais, não só para o desenvolvimento qualitativo, mas para as melhorias positivas dos demais setores da sociedade, pois a educação está associada com a saúde, segurança, assistência, moradia etc. Sendo assim, a educação brasileira requer uma atenção prioritária, para que haja um crescimento maior nos aspectos intelectuais e escolares.

É importante ressaltar, que a educação para ser de fato efetiva e democrática é preciso estabelecer relações de parcerias entre o Poder Público, família, escola e toda a sociedade. Quando houver essa soma de forças as políticas públicas, que forem implantadas funcionam como um recurso complementar, pois a maior força não veio de uma política pública, e sim de um trabalho coletivo Poder Público- família-escola-sociedade.

Por último, em resposta ao objetivo inicial e a situação problema aqui proposta, conclui-se que o objetivo foi atingido, pois a partir dessa discussão foi possível refletir sobre a temática, percebendo que é possível sim construir uma educação mais afetiva e humana por meio da aplicabilidade de políticas públicas, que amenizem alguns entraves sociais. Por meio de ações e de intervenções, que faz a educação de fato acontecer.

Como sugestão, indica-se que novos estudos sejam realizados dentro dessa importante temática, para que sejam aprofundados outros aspectos, que estão contextualizados com a temática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, José Clovis de. *Educação pública: o desafio da qualidade*. Estud. av. v.21. n.60. São Paulo. May/Aug. 2007.

AZEVEDO, J. L. de. *A educação como política pública*. 3ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

AZEVEDO, Sérgio de. *Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação*. In: SANTOS JÚNIOR, Orlando A. Dos (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BENCINI, Roberta; MORAES, Trajano de; MINAMI, Thiago. *O desafio da qualidade não dá mais para esperar: ou o Brasil coloca a Educação no topo das prioridades ou estará condenado ao subdesenvolvimento. A boa notícia é que a situação tem jeito se a sociedade agir já*. *Nova Escola*. Ano XXI. N.1996. Out. de 2006.

BOLZANO, Sonia Maria Nogueira. *Do direito ao ensino de qualidade ao direito de aprender com qualidade – o desafio da nova década*. In: LIBERTI, Wilson Donizeti. *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004, p.122.

BRASIL. *Constituição da Republica Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em de outubro de 1988, com as alterações dadas pelas Emendas Constitucionais números de 1/92 a 91/2016*. Brasília-DF 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. *PLANO Nacional de Educação*, Disponível em: Acessado em: 28/05/2014 as 20hs36min.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 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: 25 Abr. 2013.

CABRAL, Karina Melissa; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. *O direito à qualidade da educação básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial*. Educação. Porto Alegre. v.35. n.1. jan./abr. 2012.

ELIAS, Roberto João. *Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990*. 4. ed. São Paulo:Saraiva, 2010.

FERREIRA, André; LEOPOLDI, Maria Antonieta. *A contribuição da universidade pública para a inovação e o desenvolvimento regional: a percepção dos gestores e pesquisadores*. Revista Gestão Universitária América Latina, Florianópolis, v. 6, n. 1, p.60-82, jan. 2013.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva; GRECO, Maria Terêsa Cabral;. *Ensino fundamental de nove anos: os impactos das políticas públicas para a alfabetização com letramento*. IX ANPED Sul Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. *Nota de contracapa*. In *Extensão universitária uma questão em aberto*. Caldeirón et al (Orgs). São Paulo: Xamã, 2011.

GIRON, Graziela Rossetto. *Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com a cidadania*. Revista de Educação. PUC-Campinas. Campinas. n.24. jun. 2008.

KÜENZER, Acacia Zeneida. *As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando*. In: Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, dez, 1999. Disponível em: Acessado em: 03/06/2014 as 15hs38min

IPEA – INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Brasil em desenvolvimento: Estado, planejamento e políticas públicas na área da saúde dos brasileiros*. Brasília: Ipea, 2010.

LIBERATI, Wilson Donizetti. *Conteúdo material do direito à educação escolar*. In: LIBERTI, Wilson Donizetti. *Direito à educação: uma questão de justiça*. São Paulo: Malheiros, 2004.

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. *Metodologia qualitativa de pesquisa*. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática*. In: OLIVEIRA, Adão Francisco de. *Fronteiras da educação: tecnologias e políticas*. Goiânia-Goiás: PUC Goiás, 2010.

OLIVEIRA, Antônio Carlos de; AMERICANO, Naura dos Santos. *Crianças e adolescentes em situação de rua: a difícil Arte de cuidar*. Rio de Janeiro: Nova, 2003.

PEREIRA, José Matias. *Manual de metodologia da pesquisa científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

QUADROS, Neli Helena Bender de. *Políticas públicas voltadas para a qualidade da educação no ensino fundamental: inquietudes e provocações a partir do plano de desenvolvimento da educação*. [Dissertação de Mestrado em Educação]. Passo Fundo-RS: Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, 2008.

SAVIANI, Demerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

SETUBAL, Maria Alice. *Com a palavra... Consulex*. Ano XVI. N.382. 15 de Dezembro de 2012.

RAMOS, M. N. *O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência, e da cultura*. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, MEC/SEMTEC, 2004.

SARDAGNA, Helena Venites. *Educação Para Todos: uma política do mundo global*. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, v. 2, p. 7-13, 2006.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Pedro L. B.; Costa, Nilson R. *A Avaliação de Programas Público: reflexões sobre a experiência brasileira*. Relatório Técnico. Cooperação Técnica BID-IPEA. Brasília, IPEA, 2002.

SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

SUMÁRIO

TAVARES, Maria das Graças Medeiros. *Os múltiplos conceitos de extensão. In Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.* FARIA, Dóris Santos (Org.). Brasília: UNB, 2001

UNESCO. *Políticas públicas para o combate a exclusão social.* Brasília: UNESCO, 2015.

XAVIER, RIBEIRO, NORONHA. *História da Educação: a escola no Brasil.* São Paulo, SP: FTD. 1994.



# 3

Désirée Gonçalves Raggi

**A EXPERIÊNCIA  
DE JACOTOT:  
contribuições  
para a formação  
emancipatória  
do trabalhador**

DOI: 10.31560/pimentacultura/2021.127.63-84





RESUMO:

O estudo objetiva problematizar e refletir os conceitos de cidadania, fazendo um contraponto com a formação emancipatória do trabalhador com base na obra Educação e Cidadania: Quem Educa o Cidadão?. Analisa as posições de estudiosos que criticam as reformas curriculares presentes nas políticas educacionais de tônica neoliberal. Baseia-se na experiência de Jacotot (RANCIÈRE, 2005) e em estudos que correlacionam a Metodologia de Projetos com a formação emancipatória, no campo do Proeja, como possibilidade de romper com a domesticação imposta por políticas neoliberais. Trata-se de pesquisa bibliográfica e correlacional. Os resultados sugerem que professores se apropriem dos conceitos em pauta no sentido de adotarem estratégias pedagógicas apropriadas como contribuição à formação emancipatória dos trabalhadores das classes populares.

PALAVRAS-CHAVE: Formação emancipatória; Trabalho e educação; Políticas educativas neoliberais; Proeja.

## INTRODUÇÃO

Este texto foi publicado no volume 11 n. 3, da Revista Argumentum (2019), que é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade Federal do Espírito Santo. As ideias que inspiraram esta análise surgiram tanto de pesquisa de doutorado concluída, que teve por objetivo analisar a correlação entre a Metodologia de Projetos e a formação emancipatória do trabalhador do Proeja no Instituto Federal do Espírito Santo, quanto das ações desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa instituído no convênio entre Capes/Setec/Ufes e o antigo Instituto Federal (à época ainda era um Centro Federal de Educação Ciência e Tecnologia (Cefet)). O relatório<sup>13</sup> produzido por aquele grupo de pesquisadores orientava, entre seus princípios estruturantes,

[...] garantir ao jovem e adulto trabalhador o direito a uma formação para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos, o que desloca a ênfase até então dada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica que tem priorizado a formação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação do humano (UFES/CEFETES, 2007, p. 14).

A experiência com a metodologia de projetos – estratégia balizadora dos cursos do Proeja – consubstanciou-se em práticas pedagógicas essenciais para a emancipação dos jovens trabalhadores.

Utilizando o método correlacional (SAMPIERE, COLADO & LUCIO, 2006), foi possível contatar, por meio de entrevistas e de

<sup>13</sup> Projeto n.º 022 aprovado pela Capes e registrado na Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Ufes, sob o n.º 048/2007. Linhas de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação envolvidas: Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas e Educação e Linguagens.

grupos focais, que era possível correlacionar a Metodologia de Projetos com a formação emancipatória dos alunos (AUTOR, 200X). Todavia, as análises de Arroyo et al. (2007) e Rancière (2005) foram fundamentais para compreender os fenômenos observados. Os pressupostos dos autores trouxeram explicações filosóficas sobre os métodos pedagógicos que contribuíam para a formação emancipatória dos estudantes. O percurso investigativo possibilitou conceituar a Metodologia de Projetos como um conjunto de técnicas pedagógicas que integram diversas áreas do saber, focadas em problemas sociais da realidade dos educandos que buscam soluções para os mesmos, por meio de pesquisas bibliográficas, de campo e finalizam com a apresentação de um produto concreto (AUTOR, 200x).

Tais ideias e constatações impulsionaram a escrita deste texto que convida o leitor a refletir sobre as possibilidades de romper com práticas educativas vinculadas ao mundo capitalista, fortemente arraigadas nas políticas educativas neoliberais, adequadas à nova ordem mundial estruturada pela Nova Direita<sup>14</sup>, que assumiu o poder Brasil. Está evidente que o governo atual está empenhado em manter “[...] um projeto societário conservador de dominação que (re) atualiza a superestrutura política, jurídica e ideologia, própria da nova ordem mundial [...]” (JALLES & TEIXEIRA, p. 102, 2019). Portanto, a escola, aparelho ideológico do Estado, reforça essa estrutura a fim de preservar os ideais capitalistas e preservar os modos de acumulação e regulação social (Idem).

Seguiam-se os anos 2006/2007, quando os educadores envolvidos no programa vislumbravam uma formação que emancipasse aqueles trabalhadores, alunos do Programa de Integração da Edu-

<sup>14</sup> A expressão Nova Direita designa um conjunto de intelectuais, grupos, organizações e instituições políticas, sociais, econômicas e culturais com valores e perspectivas divergentes que se apoiam na concretização de interesses comuns de manutenção da sociedade capitalista em sua fase de financeirização. Trata-se de grupo articulado ao projeto societário que representa a classe dominante (JALLES & TEIXEIRA, 2019).

cação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Eram homens e mulheres que retomavam o sonho de estudar devido à necessidade de melhorar renda familiar. Chegavam à escola cansados após larga jornada laboral, enfrentavam extenuante trânsito, muitas vezes sem tempo para se alimentarem, mas demonstravam uma forte vontade de ultrapassar a situação de marginalidade social, pois viviam da venda de sua força de trabalho e compunham a classe social submetida ao trabalho precário, caracterizado pelas diversas formas de subemprego, desemprego e exploração pelo capital. Os estudantes do Proeja constituem tipicamente o grupo de “[...] terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global [...]” (ANTUNES e ALVES, 2004, p. 337).

Esses estudantes constituem a massa de trabalhadores gerada pelas mutações no mundo do trabalho que caracterizam os empregos informais, desregulamentados, presentes nos países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina e outros da América Latina, que, nas últimas décadas, tiveram grande expansão de seu proletariado industrial e, após significativos processos de desindustrialização, expandiram o trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado, resultante das políticas neoliberais, da reestruturação produtiva, das mutações tecnológicas e de gestão, as quais dominaram o cenário mundial (ANTUNES e ALVES, 2004).

A proposta que desafiava a instituição foi determinada pelo Decreto n.º 5.840/2006, que obrigou as instituições federais de educação tecnológica a implantar cursos e programas regulares do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) e, no art. 1.º, determinou que a oferta dos cursos devia partir da construção prévia de um projeto pedagógico integrado único. Portanto, as ações educativas deveriam proporcionar a formação

humana e integral, além de assumir os princípios da “escola unitária” humanizadora e democratizadora proposta por Gramsci.

Nos últimos anos, grande parte dos alunos que ingressaram na educação técnica profissional (esfera federal) pertencem à classe média ou média alta. Por isso, os professores não haviam experienciado práticas pedagógicas voltadas para a classe proletária afastada do espaço escolar. Tal fato ampliava a complexidade dos desafios que se impunham, uma vez que os processos formativos deveriam adequar-se aos sujeitos adultos, marginalizados da escola e do mundo do trabalho. O contexto industrial cedia espaço (e assim permanece) ao capital financeiro, agravando os índices de desemprego e das condições precárias de trabalho (FERREIRA, AUTOR & REZENDE, 2006).

No entanto, era urgente assegurar a oportunidade de praticar um modelo educacional contrário à lógica da formação técnica para o mercado, ou seja, apartado de modelos reducionistas, estreitos que, restringem aos estudantes da classe trabalhadora “[...] o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 65).

Nesse sentido, o programa requeria professores dotados de formação adequada e perspicácia, para assumirem concepções pedagógicas não alienadoras que alimentam a lógica capitalista. Assim, o projeto pedagógico deveria assumir a perspectiva do ensino integrado, cuja ação didática contribuísse para a formação integral e emancipatória do trabalhador, que levasse em conta o “[...] indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social” (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68).

A proposta pedagógica integradora impõe aos professores algumas questões sobre as dimensões ética e política da educação

que precisam ser assumidas: Que sujeito se deseja formar? Os educadores servem ao mercado ou buscam por uma sociedade mais justa e fraterna? Tais questões requerem a assunção de posições ético-políticas, ideológicas e pedagógicas bem definidas e promovem a formação emancipatória?

## FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA OU CIDADÃ?

Embora os autores do livro “Educação e Cidadania: quem educa o cidadão?” tenham concentrado seus estudos baseados em matrizes teóricas diferentes: Nosella na perspectiva gramsciana; Arroyo estuda os currículos da educação básica e popular; Ester Buffa se dedica aos estudos da História da Educação, na referida obra, esses estudiosos discutem a relação entre educação e cidadania e apresentam sua “[...] decidida intenção de superar a visão idealista ou pedagógica na abordagem [...]” (ARROYO, BUFFA e NOSELLA, 2007, p.7). Sintonizados com suas ideias, alertamos educadores e pesquisadores brasileiros sobre os riscos de a escola produzir mais excluídos do que cidadãos, se suas bases epistemológicas se pautarem no conceito de cidadania construído pela burguesia.

Considerando essa perspectiva, nesse texto conceituamos a formação cidadã defendida pelos movimentos liberais e tão presentes na atualidade brasileira. Esse paradigma curricular constitui-se de ações pedagógicas marcadas pela ausência de discussões sobre as relações do trabalho, desvinculadas da realidade social concreta e esvaziadas de discussões políticas e sociais. Assumem os professores como transmissores e únicos sujeitos detentores do saber. Tal formação impossibilita à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência e limita o desenvolvimento de condições para transformá-la em benefício das necessidades de classe. Se associada

à lógica neoliberal, essa concepção de formação cidadã pode alienar, domesticar, disciplinar e paralisar os sujeitos.

O pensamento pedagógico não tem sido caracterizado apenas pelo irrealismo político. Quando expõe a questão da cidadania, tem-se chegado, por vezes, a uma visão negativa do político e do poder, em que prevalece a concepção: “O poder corrompe”. O mundo da política é visto como um jogo de egoísmos e falsidades (ARROYO, 2007). Essa visão é distorcida e tende a fortalecer a classe hegemônica. O indivíduo, por questões morais, passa a não querer fazer parte “desse poder” e não aprende a exercê-lo na escola nem fora dela, nas fábricas e nas complexas empresas que, com seu trabalho, fomentam o acúmulo do capital, sem, contudo, participar dos seus benefícios. A escola abdica da função de “[...] formar pessoas de visão ampla, complexa, porque governar é uma função difícil, [...] que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até a humanidade inteira”, (NOSELLA, 2004, p. 42).

Santos (2007) esclarece que, nos anos 1980, emergiu a proposta “neoliberal” de desenvolvimento, que conduziu ao atual modelo de globalização, assentado na ideia de que os sistemas de previdência social, saúde e educação caberiam à iniciativa privada, portanto, fortalece a noção de sociedade civil calcada no mercado e nas privatizações. Essa lógica “desenvolvimentista” ressurge com força nos anos 2017/2018 e se fortalece em 2019.

Nesse contexto, o ciclo histórico se repete reeditando a conjuntura política, econômica e social que foi alvo da análise de Frigotto e Ciavatta (2003) sobre a educação básica no Brasil na década de 1990. Esses autores denunciam a subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, cuja política se assenta sobre bases do “[...] Estado mínimo, reengenharia, reestruturação produtiva, sociedade pós-industrial [...]” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 95). Atualmente essa conjuntura é fortemente agravada pelas reformas trabalhistas e

previdenciárias que atendem aos interesses dos grupos dominantes. Buscam-se, portanto, mudanças curriculares na formação do trabalhador, a fim de que se ajustem à nova ordem econômica. Em 2017 foi produzida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que nasce no debate com grupos empresariais privados, não exclusivamente do campo educacional, organizados em instâncias de governo ou a estas se articularam, passando a definir políticas educacionais que não contaram com a suficiente participação organizada de educadores e universidades (ADRIÃO e PERONI, 2018). Tal fato evidencia que as políticas neoliberais, mais recentemente implementadas no Brasil, visam o fortalecimento das classes hegemônicas e tiveram como projeto político o desmonte da educação para a emancipação, como aspecto estruturante desse processo.

Ao refletir sobre essa questão, Oliveira (2018) discute as mudanças provocadas pela BNCC, pontuando que o governo que ocupou o poder em 2016 se baseia na perspectiva meritocrática, tendendo a ampliar as desigualdades e reforçar processos de exclusão social (estratégia 7.1, da meta 7). Esses argumentos permitem inferir que há uma intencionalidade privatista e mercantil, associada a um discurso de homogeneização que reforça e reproduz processos históricos de produção da exclusão social (OLIVEIRA, 2018). Tais medidas representam um retrocesso na perspectiva de promover a educação para a emancipação da classe operária.

Segundo análise de Arroyo (2007), assim como o conceito de sociedade civil foi usado para manter as forças hegemônicas no controle econômico e político, o conceito de cidadania também foi usado com o mesmo objetivo. O referido teórico alerta sobre a necessidade de ultrapassar a neutralidade da relação pedagógica para “[...] politizar a prática educativa, e ainda, politizar nossa concepção da história e do social (Ibidem, p. 70).

Arroyo (2007) problematiza a vinculação entre educação e cidadania e questiona se essa relação contribui para garantir a cidadania dos trabalhadores, ou, ao contrário, justifica sua exclusão das decisões políticas, econômicas e sociais, à medida que os conteúdos e práticas curriculares são constituídos, para fazer do trabalhador um cidadão passivo. Tal formação “cidadã” atende ao projeto social da elite que decide e conduz a nação. Nesse sentido, acreditamos que a formação emancipatória parece ser um conceito mais apropriado para a classe operária.

Para equacionar devidamente o papel da educação que pretenda a emancipação, é preciso atentar para a formação do sujeito político. Essa noção conflui com a visão gramsciana de mudança social pela via da participação política, nas lutas organizadas, nos fóruns sociais, nas associações de classe, sindicatos, que decorem da união popular. Desse contexto não podem estar afastados aqueles que foram historicamente excluídos pelas forças hegemônicas. Nessa perspectiva, a educação assume função relevante, pois, à medida que adota metodologias reprodutivistas, disciplinadoras, conteudistas e tradicionais, forma o sujeito para a alienação, disciplina e domesticação. Se, ao contrário, adota práticas e métodos criticistas, democráticos e dialógicos, favorece a emancipação dos trabalhadores que se tornam sujeitos capazes de desvelar a realidade e lutar pelos próprios direitos.

Buffa (2007) questiona a noção de cidadania construída pelo projeto social da burguesia, que separava os cidadãos em proprietários e não-proprietários, cabendo aos últimos uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos “[...] não qualificados para serem membros ativos [...]” (Ibidem, p.27). Essa concepção de cidadania pretendia uma escola que preparasse a classe trabalhadora para a obediência e a ordem, privada de se reconhecer subordinada aos interesses do capital.

Ao trazer as ideias de Locke para o debate, Arroyo (2007) argumenta, o pensamento liberal se sustenta sobre bases educacionais e racionais que exigem que os sujeitos das camadas populares sejam reconhecidos como membros da comunidade política. No entanto, nega a racionalidade operária, ou nega a capacidade desta classe agir politicamente em defesa de seus interesses, em prol dos interesses da burguesia. Assim, a educação foi configurada como mecanismo de manutenção e controle da nova ordem social, que não aceita nenhum homem como sujeito de participação no convívio social, mas tão somente “[...] os civilizados, os racionais, os modernos, os de espírito cultivado, os instruídos e educados [...]” (ARROYO et al, 2007, p. 37). Somente são considerados aptos a participar das decisões, os sujeitos políticos e sociais, aqueles que venceram a ignorância e aprenderam a nova racionalidade. Somente essa “casta” constituída por “[...] uma minoria sábia, esclarecida, moderna e racional governará e decidirá por todos e para o bem de todos” (Ibidem, p. 35).

Arroyo (2007) alerta sobre a necessidade de questionar os polos verticais nos quais continuamos pensando a realidade social – ignorância/saber, educação/cidadania, racionalidade/participação, saber/poder –, quando a história não gira sobre esses polos, pois, enquanto os reais determinantes sociais e econômicos da exclusão da cidadania estiverem ocultos e não forem postos a descoberto para os profissionais da educação e para as camadas populares, não se fará da luta pela educação uma expressão de participação e emancipação. A concepção de educação emancipatória que defendemos assume que os sujeitos da classe popular são detentores de saberes e capazes de exercer seu papel político, a depender não somente dos métodos adotados pela escola, mas também da consciência de um mestre emancipador e não embrutecedor (RANCIÈRE, 2005).

## O NOTÁVEL CASO DE JACOTOT E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO EMANCIPATÓRIA DO TRABALHADOR

O filósofo Jacques Rancière, nascido na Argélia, em 1940, descreveu a história de Joseph Jacotot. Rancière(2005) explica que na França dos anos 1830, país que viveu a experiência mais radical da revolução, a instrução tornava-se uma palavra de ordem central: governo da sociedade pelos cidadãos instruídos e formação das elites, mas também desenvolvimento de formas de instrução destinadas a ofertar aos trabalhadores, homens do povo, apenas os conhecimentos necessários e suficientes para a superação da distância que os impedia de integrar pacificamente a ordem das sociedades fundadas sobre as luzes das ciências e do bom governo (RANCIÈRE, 2005).

Joseph Jacotot foi um revolucionário francês que, em 1789, restaurada a monarquia, foi exilado nos Países Baixos e ensinou francês a estudantes flamengos, sem ter-lhes dado uma única lição. Pôs-se a ensinar o que ignorava e a proclamar que todos os homens têm igual inteligência, ou seja, têm potencial intelectual para a aprendizagem.

Jacotot concebia a ideia de emancipação intelectual e subverteu o modelo escolar conservador. “Jacotot era um mestre, não um dirigente. Seu método era próprio para formar homens emancipados, mas não instrutores militares, ou sequer servidores em qualquer especialidade social” (RANCIÈRE, 2005, p. 108). Jacotot questionava a Escola e a sociedade pedagogizada que almejavam a redução da desigualdade como objetivo a ser atingido, assumindo a desigualdade entre indivíduos, pois “[...] Quem estabelece a igualdade, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito” (Ibidem, p. 10).

Sem sequer uma aula explicativa, Jacotot fez com que seus discípulos aprendessem o francês, pois atribuiu à vontade de aprender frente ao desafio a ser superado pelos estudantes. Existe uma relação entre essa dita vontade e a emancipação que não é vista como um processo construído socialmente, mas internalizado individualmente, pois passa pelo desejo de cada sujeito, porque

[...] o pensamento da emancipação supõe que alguns têm desejo de passar de fronteira. O que é essa fronteira que eles pretendem passar? Eles não o sabem muito bem. De fato, o pensamento da emancipação significa perguntar àquele que quer passar a fronteira em que continente ele deseja entrar, uma vez ultrapassada a fronteira, que também quer dizer; o que significa a fronteira (RANCIÈRE apud VERMEREN et al., 2003, p. 196).

A superação da fronteira configura a passagem do não conhecimento ao conhecimento, da ignorância à apropriação da realidade, da submissão à construção da autonomia, ou seja, da escravidão à liberdade.

Na concepção de Rancière (2005), quem ensina sem emancipar-se embrutece. E quem se emancipa não precisa preocupar-se com a aquilo que o emancipado deve aprender, pois “[...]ele saberá que pode aprender porque a mesma inteligência está em ação em todas as produções humanas (Ibidem, p. 37), .

A experiência de Jacotot subverte a ordem explicadora e auxilia-nos a compreender que a explicação (pura e simples) embrutece, por não permitir ao estudante a busca pelo conhecimento, por tolher a oportunidade de ter contato com o livro, com a infinidade de fontes de informação que serão as vias da aprendizagem autônoma.

Jacotot mantinha firme a ideia de que o desafio era aprender a língua francesa sem explicação do professor, apenas de posse dos livros e da vontade de aprender. Seus alunos conseguiram. Na atualidade, os desafios são os problemas individuais e comunitários.

Nessa vertente pedagógica, o professor explicador não tem espaço, pois são os alunos que devem superar os desafios, criando recursos e métodos para solucioná-los.

A Pedagogia da Pergunta proposta por Freire e Faundez (1985) se consubstancia em atividades escolares que subvertem a ordem explicadora, instigam a vontade de buscar respostas. Esse método tem uma aproximação com o de Jacotot, no sentido propor aos estudantes situações conflitantes como desafios a serem superados. Na busca por soluções, os educandos pesquisam nas diversas fontes de conhecimentos científicos, coletam, analisam dados das realidades, produzem novos saberes e adquirem novas habilidades. Com essa concepção, se atualiza a igualdade que “[...] não podia se atualizar senão individualmente, na emancipação intelectual que deveria devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado” (RANCIÈRE, 2005, p. 13). Jacotot ensinava que a igualdade é fundamental e ausente na sociedade, mas é atual e nasce da “[...] iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la e de inventar as formas, individuais ou coletivas, de sua verificação. Essa lição, ela também, é mais do que nunca atual” (Ibidem, p. 14).

Ao postular o conhecimento como porta para superar a situação de desigualdade para a conquista da liberdade e a participação nas decisões políticas e sociais, Rancière (2005) critica a ideia prevalecente na França, na década de 1980, que se mantém ainda nos dias atuais nas instituições educativas, aos assumirem práticas educativas “embrutecedoras”.

Cabe ao educador refletir sobre a seguinte questão: será a educação um instrumento de controle da liberdade, da civilidade, da racionalidade e da submissão necessário às novas formas de produção industrial e pelas novas relações sociais entre os homens? Caso contrário, corre o risco de estabelecer dois tipos de inteligências, uma inferior e a outra superior, mantendo a lógica da desigualdade. A emancipação supõe um funcionamento das inteligências igual e

universal; portanto, é necessário que tomemos a igualdade entre os homens como ponto de partida, para que a educação seja um caminho para a emancipação (RANCIÈRE, 2005).

A crítica à educação para a cidadania prescrita pela lógica liberal deve-se à formação de cidadãos que passivamente aceitam a obrigação moral para o convívio harmônico e ordeiro. A educação para a cidadania proposta pelo projeto social da burguesia reduzia-se a cultivar o senso do valor moral em cada indivíduo e, sobretudo, nos jovens, orienta Arroyo (2007). Somos contrários a esse paradigma educacional porque nossa proposta para os professores se consubstancia em um modelo de formação que liberta e esperamos que não abram mão da emancipação intelectual e social das classes oprimidas. Nesse sentido,

[...] a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes (RANCIÈRE, 2005, p. 11).

A emancipação intelectual é um conceito central na tese de Rancière (2005) sobre o caso Jacotot. Ela pressupõe a ignorância do mestre, ou seja, aquele que não transmite seu saber e que também não é o guia que leva o aluno ao bom caminho. A experiência de Jacotot demonstrou que é puramente a vontade (do mestre), que diz à vontade (do aprendiz) “[...] para buscar seu caminho e, portanto, para exercer sozinho sua inteligência” (RANCIÈRE apud VERMEREN et al., 2003, p. 188). Reconhecer a igualdade de inteligências constitui-se nos primeiros passos no caminho da emancipação intelectual.

Do mestre espera-se reconhecer que não é intelectualmente superior ao aluno, mas compreender que a capacidade de aprender é

igual, pois não há sujeito ignorante que não conheça uma infinidade de saberes. As paneleiras, os pescadores, os pedreiros, os artesãos, as mães, todos possuem um saber próprio e adquirido pela sua capacidade intelectual. A formação emancipatória exige a igualdade como ponto de partida, e não os saberes que o aprendiz desconhece, mas sim os que domina, pois, todo ser humano é dotado de conhecimentos e sempre pode relacionar o que ignora ao que já sabe.

Desconsiderar essa capacidade é, segundo o entendimento de Jacotot, confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou crer que se deva “[...] forçar uma capacidade que se ignora ou se renega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação” (RANCIÈRE, 2005, p. 11). O mestre acredita e estudantes reconhecem-se como sujeitos providos de saber e capacidade intelectual, qualquer que seja sua idade, classe social ou nível de escolaridade.

O reconhecimento da igualdade das inteligências que admite o potencial para a aprendizagem de todos, pertencentes ou não à classe popular, é com frequência negado pelos próprios sujeitos nas relações sociais, na família, no trabalho e principalmente na escola, onde encontram professores explicadores, portanto, embrutecedores.

Existe um ponto paradoxal: ainda que façamos a defesa do método de aprendizagem, sobrepõem-se ao método duas questões, a *propriamente filosófica*: verificar se o ato mesmo de receber a palavra, a explicação do mestre – a palavra do outro – é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. E a *questão política*, entender o sistema de ensino como pressuposto para a redução da desigualdade ou para a verificação da igualdade (RANCIÈRE, 2005, p. 12, grifos da autora).

Tanto a pedagogia tradicional, em sua neutralidade traduzida na transmissão de saberes, quanto as pedagogias mais atualizadas tomam

a igualdade como objetivo a ser alcançado e, portanto, a desigualdade como ponto de partida (RANCIÈRE, 2005). Jacotot se opôs a essa lógica. Sua experiência com os estudantes flamengos revelou que a igualdade não podia ser atualizada, senão individualmente, na emancipação intelectual que deveria devolver a cada um a igualdade que a ordem social lhe havia recusado. Nesse sentido, é preciso inverter a lógica do sistema explicador e fazer nascer o mestre ignorante, pois é o explicador que tem a necessidade do incapaz, e não o contrário. É ele que constitui o incapaz como tal, pois explicar algo a alguém é demonstrar-lhe que não pode compreendê-lo por si só.

Rancière declara a importância da vontade dos indivíduos, pois a emancipação deve ser pensada em um esquema inverso, trazendo a vontade como fator essencial para o desenvolvimento intelectual, a fim de não se estabelecer a “pura” relação entre inteligências. Para Rancière (apud VERMEREN et al., 2003), o mestre ignorante não leva o aluno ao que chama de “bom caminho, que é puramente a vontade de aprender e exerce sua inteligência sozinho, na busca desse caminho, movido pela vontade.

Da experiência de Jacotot, pode-se inferir que o professor pode embrutecer ou emancipar, ou seja, quanto mais explicador é, mais “diz” ao aluno que este não sabe, mais nega sua capacidade intelectual e sua potencial autonomia para a aprendizagem; mais inibe o despertar da vontade de aprender, pois, ao oferecer facilmente o conhecimento, com sua verbalização explicadora, mais autoritário ele será.

Todavia, é preciso entender que, para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio. É reconhecer a capacidade intelectual de todos os seres humanos. Se não se emancipar, não poderá o professor contribuir para que seus alunos se emancipem, pois será sempre o professor explicador, aquele que reduz a potencialidade dos aprendizes e não admite que, tanto

quanto ele, seus alunos sejam dotados de conhecimentos objetivos, cientificamente e culturalmente construídos.

O educador que reconhece a igualdade das inteligências, os saberes construídos na vida e potencial para a aprendizagem a parir da vontade do educando, coloca esses sujeitos em contato com o livro, com o texto, com as instituições públicas e privadas, com a pesquisa, com a intenção de propiciar a busca autodidática pelo saber. Ao trazer os problemas sociais para a prática escolar, desperta a curiosidade e a criatividade, dinamiza as conexões cerebrais, pois lança aos estudantes a proposta desafiadora de tecer a própria aprendizagem. O aluno sente-se mais livre e mais capaz de descobrir e concretizar as coisas no mundo.

Na contramão da perspectiva pedagógica alienadora, a Metodologia de Projetos praticada no currículo do Proeja impulsionou a formação emancipatória ao implementar atividades curriculares integradoras, que colocavam os educandos em contato com os problemas reais nas questões que envolviam o mundo do trabalho e da vida comunitária. Nada era decidido sem antes, trazer o diálogo para captar as opiniões dos educandos e garantir o viés democrático do processo, desde a escolha do problema até a finalização do projeto, para posterior divulgação.

As situações/problemas se objetivam na sua complexidade e tornam-se alvo de investigação dos estudantes, que ao destrinchar os fios dessa rede embaraçada de contradições vão se constituindo historicamente sujeitos de ação, que impulsionados pelas exigências do desafio anteposto pelo contexto histórico e cultural da vida cotidiana, se mobilizam coletivamente para pesquisar, analisar, entender e descobrir as múltiplas faces do problema e buscar os caminhos que levem à sua solução (RAGGI, 2008, p. 85).

As relações sócio-históricas estabelecidas na vivência cotidiana, bem como a interlocução com os sujeitos pesquisados permitiram inferir que Metodologia de Projeto foi se consolidando como atividades pedagógicas emancipadoras. Aqueles homens e mulheres aprende-

ram a se organizar dialeticamente, entre embates e consensos. Era perceptível o fortalecimento da autoestima e sua capacidade de vencer o medo que os subordinava, antes de ingressarem no Proeja. Constatamos nas entrevistas com setenta e cinco alunos e nas discussões dos grupos focais que tais atividades favoreceram a participação proativa e dinâmica, pois as aulas deslocavam-se de campos de orientação para campos de ações individuais e partilhadas. Aqueles estudantes aprenderam a respeitar as limitações, superaram a timidez e a dificuldade de se inserirem em instituições públicas e privadas para reivindicar direitos. Desenvolveram atitudes de liderança e o senso de solidariedade e cooperação. Alguns se filiaram às organizações de classe: associações de bairros e sindicatos trabalhistas.

Para tanto, foi imperativo que os educadores assumissem linhas filosóficas e propostas pedagógicas coerentes com o projeto educativo emancipador. Porém, antes de tudo, admitissem a intelectualidade e autonomia para a aprendizagem de homens e mulheres, bem como seu potencial para se organizar e concretizar as mudanças sociais necessárias. A crença na potencialidade para a aprendizagem, aliada ao método dos projetos, consubstanciam a formação emancipatória principalmente por suprimir a ideia de que os aprendizes são intelectualmente desiguais ao mestre.

Destacamos que a metodologia de projetos evoca mudanças de postura dos professores. Pike e Selby (2001) sugerem ao professor que: a) seja guia e não transmissor dos saberes; b) confie no potencial humano e se interesse pelo desenvolvimento integral do aluno; c) use diferentes métodos; d) busque espaços de aprendizagem nas circunstâncias da vida; e) promova a articulação entre disciplinas e comunidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de Jacotot contribui para a transformação da percepção de que é possível acreditar na potencialidade e na vontade de aprender do ser humano e que essa convicção é fator determinante para a formação emancipatória no ensino profissional de adultos e jovens. Essa perspectiva requer professores filosófica e politicamente engajados na formação para a emancipação, e não para a domesticação.

É importante que os educadores do ensino profissional reflitam sobre que modelo de formação pretendem para seus educandos, sob o risco de assumirem a perspectiva de formação cidadã estabelecida pela visão neoliberal, que busca por trabalhadores passivos, desprovidos de capacidades e conhecimento para analisar com criticidade a realidade, portanto incapazes de se perceberem com potencial para romper com a lógica do mercado.

Nesse sentido, o modelo pedagógico pode contribuir para mudar ou perpetuar as condições de trabalho impostas pelas políticas neoliberais e agravar ainda mais as desigualdades. Práticas curriculares disciplinadoras, desvinculadas do mundo real, que não discutem as relações do trabalho e não colocam os educandos no centro do processo, tendem a formar cidadãos domesticados para servirem ao projeto societário da classe dominante.

A experiência com a Metodologia do Projetos no Proeja se apresenta como uma possibilidade para a construção de currículos emancipadores. Nessa perspectiva pedagógica, assim como ocorreu no caso Jacotot, o professor deixa de ser embrutecedor por não se colocar em situação de superioridade intelectual em relação ao aluno. Nessa perspectiva, reconhece na classe trabalhadora a inteligência, a necessidade e a vontade de aprender como fatores condicionantes para a emancipação intelectual e social. Sabe que

a aprendizagem se trata de um processo interno e individual, mas também construído nas relações sociais, o que requer um claro posicionamento filosófico, político e ideológico.

## REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Thereza. & PERONI, Vera. A formação das novas gerações como campo para os negócios? In: *BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

ANTUNES, Ricardo & ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ARAUJO, Ronaldo. LIMA, Marcos de & FRIGOTTO, Gaudênico. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956/5723>>. Acesso em: 12 fev. 2018.

ARROYO, M. G. *Organizações escolares flexíveis*. Boletim 2004. Programa 5. Salto para o Futuro/ TV ESCOLA. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/SALTO/boletins2004/dfe/tetxt5.htm>. Acesso em 10 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. & NOSELLA, P. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão?* 13. ed. São Paulo: Cortez, p. 31-80, 2007.

BRASIL, Decreto Federal nº 5.478, de 23 de junho de 2005. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006.

OLIVEIRA, I. B. Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, Embates e resistências In: *BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. Organização: Márcia Ângela da S. Aguiar e Luiz Fernandes Dourado [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.

FERREIRA, E; RAGGI, D. G.; RESENDE, M. J. F. A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. In: *ANPEd: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. 30.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd. Caxambu–MG, 2007.

FREIRE, P. FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed. Rio de Janeiro, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n82/a05v24n82.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

JALLES, P. R. S. & TEIXEIRA, S. M. Estado neoliberal vs projeto democratizante: implicações na Política de Assistência Social brasileira. *Revista Argumentum*. Ufes: Vitória, v. 11, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/22850-70761-1-PB.pdf. Acesso em: 03 mar. 2019.

PIKE, G.; SELBY, D. *Educação global: o professor global, o currículo global*. v. 2. São Paulo: Texto Novo, 2001.

RAGGI, D. G. *A metodologia de projetos: Uma possibilidade para a educação emancipatória dos estudantes do Emjat/Proeja no Cefetes*. Tese de doutorado. Universidad del Norte, PY. Revalidada pela UFPE (2010). 2XXX.

RAGGI, D. G. *Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA*. 31. Anped, 2009.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante - Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAMPIERE, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. *Metodologia da investigação científica*. México. McGraw-Hill. 2006.

SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

VERMEREN, P.; CORNU, L. & BENVENUTO, A. Atualidade de o mestre ignorante. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, p. 185-202, abril 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 22 ago. 2007.

UFES/CEFETES. *Programa de educação profissional técnica de nível médio, integrado ao ensino médio, na modalidade educação de jovens e adultos – PROEJA*. EDITAL N.º 03/2006 PROEJA/CAPES/SETEC. Relatório Parcial Semestre 2007/1.

# 4

Marcelo Chaves Soares

**DOS GÊNEROS  
E SEXUALIDADES  
DISSIDENTES À EDUCAÇÃO  
RESISTENTE:  
humanidades, gêneros,  
sexualidades  
e a ascensão bolsonarista**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.127.85-103](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.127.85-103)





RESUMO:

As questões de gênero e sexualidade ganharam ênfase no campo das Humanidades, emergindo como uma categoria de análise crítica, social, política e histórica; na educação compreendem um campo incipiente. Nessa direção, o presente artigo objetiva explorar a relação entre as Humanidades e os estudos dos gêneros e sexualidades, aferrando-se na percepção dos professores da área que equivalem como sujeitos da pesquisa, buscando, portanto, identificar seus perfis; reconstruir o conceito de gênero e sexualidade no campo humanístico; discutir os ataques do Governo Federal a esses estudos. Dessa forma, ancoramo-nos em estudiosas e estudiosos do campo do gênero e da sexualidade na educação (FOUCAULT, 2019; BUTLER, 2019a; 2019b; LOURO, 2018) a fim de dar corpo teórico e, desta forma, constituí-la como uma pesquisa de cunho qualitativo de análise bibliográfica e produção teórica, deixando claro a necessidade da abordagem do tema em sala de aula e na formação inicial e continuada docente como resistência à ascensão bolsonarista.

PALAVRAS-CHAVE: Gêneros; Sexualidades; Educação; Humanidades.

## INTRODUÇÃO

Embora os estudos sobre as desigualdades entre os gêneros remontem alguns séculos, as últimas décadas foram fundamentais para o desenvolvimento dos estudos dos gêneros e das sexualidades no campo humanístico ocidental. Diversas teóricas e diversos teóricos imbuídas e imbuídos pela vontade de transformar a sociedade e pensar as relações de gênero e sexualidade, entendendo-as como construtos sociais e históricos, desenvolveram pensamentos e um conjunto de estudos que deram origem à chamada Teoria *Queer*.

No campo educacional, referindo-nos ao panorama brasileiro, os estudos de gêneros e sexualidades também se configuraram como um campo preambular que tem como esteio o pensamento de autores considerados pós-estruturalistas como Michel Foucault (2019a; 2019b), Judith Butler (2018; 2019a; 2019b) e Guacira Lopes Louro (2018).

Apesar de esse campo se apresentar como promissor e ter ganhado corpo e espaço no meio acadêmico, o debate na educação básica ainda está calcado no senso comum, dada a dificuldade que os docentes enfrentam em discutir tais temáticas e narrativas com alunas e alunos. Além de ter emergido junto à extrema-direita brasileira a onda bolsonarista, que busca justificar seus discursos de ódio contra minorias num pseudomoralismo religioso.

Dessa emergência, suscitou-se, inclusive, a possibilidade de criação de um Projeto de Lei chamado *Escola Sem Partido*, que buscava amordaçar professores e silenciar o debate sobre as questões dos gêneros e das sexualidades dissidentes em sala de aula, hoje tal embuste foi considerado inconstitucional pelo Supremo Tribunal Federal.

Nesse caminho, o presente estudo explorou a relação entre as Humanidades e os estudos dos gêneros e sexualidades a partir da

percepção dos professores das Ciências Humanas de duas escolas estaduais do município de Colatina – Espírito Santo. Além disso, narra-se um breve percurso histórico do advento dos estudos de gênero e sexualidade; em seguida, discute os ataques proferidos contra esse campo de estudos por parte do Governo Federal na gestão Bolsonaro.

Sob o ângulo metodológico, a pesquisa é qualitativa e possui, também, caráter quantitativo, tenho em vista que, embora tenham sido aplicados 25 (vinte e cinco) questionários fechados, apenas 15 (quinze) docentes da área de Ciências Humanas responderam. Desse jeito, traz, ainda, uma recapitulação bibliográfica sobre a temática, onde respaldados pelos dados colhidos, evidencia-se a necessidade urgente do debate em sala de aula das temáticas, bem como, a expansão para a formação inicial e continuada de professores, como forma de resistência aos ataques do neoconservadorismo bolsonarista.

## GÊNEROS, SEXUALIDADES E EDUCAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO E TEORIA

As narrativas envolvendo as questões de gênero e sexualidade se iniciam com os debates levantados pelo movimento feminista que embora tenha sua história contada e recontada de diferentes formas, as historiadoras buscam dividi-los em *ondas* (MEYER, 2013). Sendo assim, o feminismo é caracterizado pela luta das mulheres sufragistas, buscando o direito ao voto e participação política, em sua primeira *onda*.

Entretanto, é na dita segunda *onda* que o conceito de *gênero* emerge como objeto de estudo e análise com fins de discussão. E, em meio a esse “[...] debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero (LOURO, 2018, p. 19)”.

Nesta segunda *onda*, as teóricas feministas vão decompor sexo e gênero, atribuindo a esses conceitos e significados diferentes. Enquanto o sexo corresponde a uma conotação biológica, o gênero adquiriria um sentido social, histórico e político.

[...] com o conceito de gênero pretendia-se romper a equação na qual a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria “naturalmente” correspondente resultava em diferenças inatas e essenciais, para argumentar que diferenças e desigualdades entre mulheres e homens eram social e culturalmente construídas e não biologicamente determinadas (MEYER, 2013, p. 17). (Grifos da autora)

Nesse meio tempo, as teóricas feministas não queriam negar a biologia, pois concebiam o corpo sexuado dotado de características biológicas e, também, permeado de discursos, poder e historicidade.

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (LOURO, 2018, p. 26). (Grifos da autora)

Judith Butler (2019a) esclarece que a produção do gênero não se dá de forma apartada de outras questões. Segundo a autora, somos invocados a assumir um sexo através do gênero, que é construído socialmente e emergido da cultura, operando, portanto, para diferenciar os corpos. O sexo também sofre influência nesse sentido, pois nasce da linguagem.

O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...]; tem de designar também o aparato mesmo de produção mediante o qual os próprios sexos são estabelecidos. Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza (BUTLER, 2019a, p. 27).

A sexualidade também ganha espaço nos estudos dos campos humanísticos. Michel Foucault em sua obra *História da Sexualidade 1 – A vontade de saber*, busca analisar os discursos que regularam a sexualidade na sociedade ocidental. Nesse sentido, o autor eleva a sexualidade ao campo do discurso, defendendo que passamos por um longo período de liberdade sexual e após o período vitoriano, iniciou-se a produção de discursos que visavam regular a sexualidade (FOUCAULT, 2019).

Dessa forma, Britzman (2019) amparada no pensamento de Foucault, deixa claro que não se deve pensar a sexualidade como algo natural onde o poder tenta mantê-la sob controle ou como algo escondido que o conhecimento busca descobrir. Ao contrário, a sexualidade, segundo a autora,

[...] é o nome que pode ser dado a um construto histórico: não uma realidade furtiva que é difícil de apreender, mas uma enorme superfície em forma de rede na qual as estimulações dos corpos, a intensificação dos prazeres, o incitamento ao discurso, a formação de um conhecimento especializado, o reforço de controles e resistências estão vinculados uns aos outros, de acordo com algumas poucas estratégias importantes de saber e poder (BRITZMAN, 2019, p. 128).

Compreende-se, nesse contexto, que assim como gênero, a sexualidade também está atravessada por discursos, poder e historicidade, passando por um processo de construção. Pois, segundo Foucault, “a história da sexualidade [...] deve ser feita, antes de mais nada, do ponto de vista de uma história dos discursos (FOUCAULT, 2019, p. 77)”.

A sexualidade, assume lugar de destaque na história humana dado os discursos produzidos em torno dela afim de dar-lhe uma regulação. A escola, enquanto instituição social, desenvolve um papel importante nesse processo, ao impor “[...] desde o século XVIII ela concentrou as formas de discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores (FOUCAULT, 2019, p. 33)”. Ou seja, a escola toma para si a

missão de impor um silêncio para a sexualidade, e qualificar aqueles que podem falar, além de ditar a forma de falar sobre ela.

Respalhada por esses estudos, ganha corpo a chamada Teoria *Queer*, que após os diversos ataques da extrema-direita brasileira, fica conhecida como *ideologia de gênero* – termo criado por bispos da Igreja Católica na virada do século XX para o XXI –, como um sentido depreciativo. A Teoria *Queer*, é um campo em ascensão e, de certa forma, em construção, dada a forma como seus teóricos concebem seu objeto de estudo: os gêneros e as sexualidades.

De acordo com Miskolci (2020), a Teoria *Queer* surge a partir das reivindicações de três movimentos sociais importantes: movimento negro, movimento feminista e o movimento homossexual. Tendo seu maior destaque com a epidemia de AIDS na metade da década de 1980. Isto posto, Louro (2001) esclarece que a doença foi associada ao público homossexual, como uma forma de acender o preconceito contra o público.

Apresentada, inicialmente, como o ‘câncer gay’, a doença teve o efeito imediato de renovar a homofobia latente da sociedade, intensificando a discriminação já demonstrada por certos setores sociais. A intolerância, o desprezo e a exclusão – aparentemente abrandados pela ação da militância homossexual – mostravam-se mais uma vez intensos e exacerbados (LOURO, 2001, p. 545).

Enquanto no Brasil a epidemia tenha servido para aproximar o Estado e o movimento social, nos Estados Unidos vigorava uma forte tendência conservadora. Daí, surge o termo *queer*, que em inglês possui uma conotação negativa, soando como um xingamento, mas, acima de tudo, para situar aquele ou aquela a quem é proferido no lugar de objeto (MISKOLCI, 2020).

Surgiu daí o termo *queer*, “[...] que busca tornar visíveis as injustiças e violências implicadas na disseminação e na demanda do cumprimento das normas e das convenções culturais, violências

e injustiças envolvidas tanto na criação dos “normais” quanto dos “anormais” (MISKOLCI, 2020, p. 26) (Grifos do autor)”.

Desde a metade da década de 1980, a Teoria *Queer* vem ganhando notoriedade e, sendo assim, não se pode mais tardar o debate na educação básica, tampouco restringi-lo ao campo acadêmico. Uma vez que a escola é o espaço de discussão e construção de identidades, deve-se fazer uma oposição a conceito e binaristas que segregam e excluem do ambiente escolar gêneros e sexualidades dissidentes.

A teoria queer coloca em questão um dos binarismos fundantes do campo educacional, a oposição entre conhecimento e ignorância, ao demonstrar que esses polos estão mutuamente implicados um no outro e ao sugerir que a ignorância pode ser compreendida como sendo produzida por um modo de conhecer, ou melhor, que ela é, também, uma forma de conhecimento (LOURO, 2020, p. 63).

Dito isso, entendemos que a Teoria *Queer* por atuar como uma forma de subversão de identidades, pode contribuir no debate da educação básica, pois necessitamos de práticas que contribuam para desestabilização e desnaturalização de práticas que outrora foram consideradas a “regra” a ser seguida. Compreendendo, dessa maneira, que a educação ajuda no resgate e respeito aos gêneros e sexualidades dissidentes como forma de resistência.

## ASCENSÃO BOLSONARISTA COMO PERIGO AOS ESTUDOS HUMANÍSTICOS

Desde ao período anterior à campanha eleitoral, Jair Bolsonaro travava um combate aos direitos das minorias, com ênfase aos direitos da comunidade LGBTQIA+. O então deputado federal Bolsonaro, não gozava de prestígio social e ocupava o baixo calão do Congresso

Nacional. Sua fama repentina veio de seus embates com outro deputado federal, Jean Wyllys – hoje exilado por sofrer ameaças –, que é assumidamente homossexual e tem uma agenda de defesa dos Direitos Humanos e das minorias de gêneros, sexuais e raciais.

Quando eleito, o Governo Bolsonaro reafirmou aquilo que já demonstrava enquanto marchava em campanha: aversão à educação e, sobretudo, ao pensamento crítico e libertador, proporcionado pelas Humanidades.

Dessa forma, quando escolhe e nomeia como Ministro da Educação Ricardo Vélez Ridríguez, sob indicação de seu guru, o astrólogo Olavo de Carvalho, uma de suas primeiras decisões foi alterar critérios de escolha do livro didático, alterando o edital do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sendo uma das principais alterações a História do Brasil sobre o Golpe de 1964 que levou os militares ao poder, sob alegação de que não teríamos tido uma ditadura civil militar. Afirmando, ainda, que as crianças brasileiras deveriam ter uma “ideia verídica, real do que foi a sua história (TERRA, 2019)”.

Outro disparate que demonstra seu apego e saudosismo ao período da ditadura militar brasileira foi o pedido enviado às escolas, para que essas cantem o Hino Nacional e seja lida aos alunos e alunas uma carta elaborada pelo Ministro Vélez com o slogan de campanha de Bolsonaro ao final (BBC NEWS BRASIL, 2019).

Para completar os diversos absurdos, entre cortes de verbas e declarações descabidas, o Governo Bolsonaro afirmou que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2019 seria livre de “questões de viés ideológico (O GLOBO, 2019), e nesse contexto, as questões a que ele se referia, eram as de Ciências Humanas, pois, pela primeira vez, desde de 2009, questões sobre a ditadura civil militar brasileira, ficaram de fora do Exame (FOLHA DE SÃO PAULO, 2019).

Dos ataques de Bolsonaro à Educação, a área das Humanidades é a mais atingida. Dado seu desprezo pela forma de pensar, pois, o atual Presidente do Brasil, tem como guru um astrólogo que se auto intitula filósofo que também dispara ataques aos intelectuais, sem ao menos possuir um diploma de curso superior (FOLHA DE SÃO PAULO, 2018). Entretanto, a maior de todas as mentiras sustentadas por Bolsonaro e que endossou a sua vitória, foi o chamado *kit gay*.

De forma contumaz, Bolsonaro propagava mentiras antes, durante e após as eleições. Como foi o caso do embuste *kit gay* inventado por ele. Que na verdade representava outro projeto. Dessa maneira, no ano de 2004 o Governo Federal, sob gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) cria o projeto *Brasil Sem Homofobia*, com vistas a combater o preconceito contra a população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais e Transgêneros). O material tem uma parte voltada à formação de magistério para tratar das questões de gênero e sexualidade<sup>15</sup>. E a partir daí desdobra-se o projeto *Escola Sem Homofobia*.

No entanto, por pressão da ala evangélica do Congresso Nacional, o projeto não foi à frente e, ao que parece, ele não foi encerrado ali. Bolsonaro usou do projeto para estruturar sua subida nas pesquisas eleitorais, fazendo uso da homofobia social, espalhando mentiras a respeito do que ele chamou de *kit gay*.

Em 2016, em meio à crise do governo Dilma, Bolsonaro explora mais uma vez do “*kit gay*”, ao publicar um vídeo absolutamente sensacionalista, apelando, mais uma vez, à moral social. No vídeo ele exhibe o livro “Aparelho Sexual & Cia” da autora Helene Bruller, afirmando

<sup>15</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Escola Sem Homofobia. Disponível em: <<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/bGjtqbyAxV88KSj5FGExAhHNjzPvYs2V8ZuQd3TMGj2hHeySJ6cuAr5ggy-fw/escola-sem-homofobia-mec.pdf>>. Acesso em 27 de jul. 2020.

que aquele material compunha o *kit gay* e estimularia a sexualidade precoce de crianças abrindo espaço para a pedofilia<sup>16</sup>.

Após ser eleito, ao explorar exaustivamente a homofobia social intensificada pelo fundamentalismo religioso fortemente presente na sociedade brasileira, Bolsonaro promoveu fortes ataques à educação pública.

Assim considerando, notamos como a ascensão de Bolsonaro ao poder tem representado um perigo ao pensamento crítico na escola. Professores têm sido o principal alvo daquele que, de longe, conhece a realidade da educação pública brasileira e segue imerso em seus achismos, preconceitos e LGBTfobia social.

## PROFESSORES DE HUMANAS E AS QUESTÕES DE GÊNEROS E SEXUALIDADES

Discutiremos, neste capítulo, a análise dos dados levantados junto aos professores de Ciências Humanas de duas escolas da Rede Estadual de Ensino de Colatina – Espírito Santo. Nesse contexto, de cara observamos que poucos professores aderiram à pesquisa, uma vez que, quando mencionado à temática, poucos se manifestaram interesse em participar.

Em função do momento de pandemia em que estamos inseridos e, conseqüentemente, também a pesquisa, ela realizou-se através de grupos de aplicativos de mensagens e de redes sociais (*WhatsApp, Facebook*), onde foi aplicado um questionário a fim de aferir os conhecimentos e percepções de professoras e professores de Ciências Humanas sobre as questões voltadas aos gêneros e sexualidades.

<sup>16</sup> O vídeo foi excluído por determinação do Tribunal Superior Eleitoral durante as eleições de 2018, juntamente com outros vídeos publicados por Bolsonaro.

Dos sujeitos entrevistados, a maioria se identificam com o gênero feminino (66,7%), enquanto os demais se identificam com o gênero masculino (33,3%). A faixa etária dos sujeitos varia entre 31-60 anos, sendo que 46,7% têm entre 51-60 anos, 33,3% entre 31-40 anos e 20% têm entre 41-50 anos. O grau de titulação máximo dos que responderam ao questionário é predominantemente de Pós-graduação *lato sensu*, representando 86,7%, apenas 6,7% possui mestrado e outros 6,7% possui doutorado. Feito o perfil dos docentes entrevistados, analisemos os demais dados sobre suas percepções acerca das tratativas das questões de gênero e sexualidade em sala de aula.

Todas as entrevistadas e todos os entrevistados conhecem ou já ouviram falar sobre os estudos teóricos de gêneros e sexualidades. Além disso, afirmam que em sala de aula trabalham com as questões de desigualdade de gênero (93,3%), violência contra a mulher (100%), violência contra o público LGBTQIA+ (80%), sexualidade na adolescência (66,7%), gênero como categoria de análise histórica e social (46,7%), sexualidade sob a visão das humanidades (40%).

Quais dos temas abaixo listados você já ouviu falar ou conhece. (Pode ser assinalado mais de uma alternativa)

15 respostas



Figura 1. Acervo pessoal.

Sobre os dados acima citados, evidencia-se uma problemática: embora a grande maioria afirme ter conhecimento sobre as questões acima, e 93,3% afirmar que é fundamental o trabalho em sala de aula sobre os gêneros, sexualidades e suas questões, apenas uma parcela trabalham com elas em sala de aula, deixando a desejar em diversos sentidos, pois, considerando que na escola é um espaço privilegiado

para a produção de corpos, tendo em vista que “gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporado por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos (LOURO, 2018, p. 65) (Grifos da autora)”, não se pode deixar passar tais temáticas com vistas a incluir sexualidades e gêneros dissidentes.

Isso se revela de forma ainda mais latente, ao passo que conforme Miskolci quando se trata da educação, “[...] uma perspectiva subalterna exige essa atenção ao que os processos educacionais antigos que temiam: a diferença, o inesperado, o criativo, o novo, o que realmente pode mudar a ordem do poder (MISKOLCI, 2020, p. 54)”.

Nessa perspectiva, é fundamental que se pense na construção de uma metodologia de ensino *queer* que privilegie os gêneros e sexualidades dissidentes de modo que, de acordo com Louro, “uma pedagogia e um currículo queer se distinguiriam de programas multiculturais bem-intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas (LOURO, 2020, p. 45)”.

Sabendo disso, ao aferir se as/os docentes conheciam alguns termos ligados à sexualidade e aos gêneros, observamos que nem todos possuem conhecimento de alguns termos, como demonstrado na Figura 2.

Dos termos abaixo, qual (is) você conhece o significado. (Pode ser assinalado mais de uma alternativa)

15 respostas



Figura 2. Acervo pessoal.

Um dado curioso que pode ser notado: enquanto todos afirmam saber o significado do termo “homossexual”, nem todos sabem o significado do termo “heterossexual”. O que deixa claro que a homossexualidade, enquanto sexualidade dissidente, é colocada em evidência, bem como as transgeneridade, que se enquadram no campo das dissidências. Isso pode estar ligado às

[...] diferenças de gênero e de sexualidade que são atribuídas às mulheres ou aos sujeitos homossexuais, sem dúvida, expressam-se materialmente em seus corpos e na concretude de suas vidas, ao mesmo tempo em que são significadas e marcadas discursivamente (LOURO, 2013, p. 49).

As/os docentes também indicaram alguns problemas enfrentados na escola quando é preciso tratar tais temáticas em sala de aula. Assim, 80% indica que falta formação inicial e continuada aos professores para tratarem dos temas, além disso, há preconceito por parte da equipe escolar, somando 60% dos sujeitos. Entrando em destaque, também, a falta de material de didático (53,3%), uma vez que os livros didáticos disponíveis ao magistério e aos discentes não abarcam conteúdos que direcionem sobre as querelas dos gêneros e das sexualidades dissidentes, como pode ser observado na Figura 3.

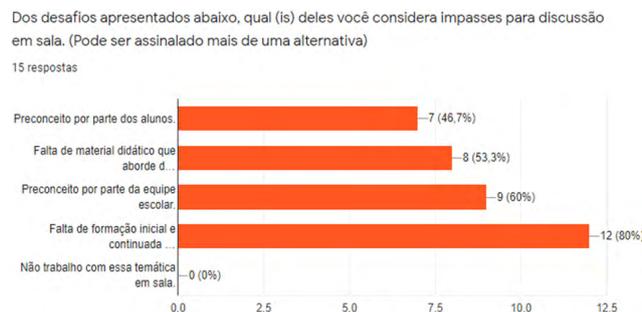


Figura 3. Acervo pessoal.

A abordagem em sala de aula se revela importante, ao passo que as entrevistadas e entrevistados afirmaram que outro obstáculo

é o preconceito por parte do alunado (46,7%), o que deve ser rechaçado através das orientações sobre o respeito à diversidade de gêneros e sexualidades. Sendo assim, urge a necessidade de o Estado contribuir para a formação continuada dos professores, uma vez que é seu dever zelar pelo respeito e dignidade da pessoa humana. Isso só será possível através do investimento na diminuição das desigualdades sociais, e gêneros e sexualidades, que encontra na educação uma forma de superação.

Sobre isso, 80% dos sujeitos entendem que sejam necessárias iniciativas, por parte da administração pública, para a formação continuada dos professores com vistas a trabalhar tal temática em sala de aula, enquanto 13,3% acreditam que a formação continuada sobre essa temática deve partir do professor e 6,7% não tinha uma opinião formada sobre o assunto. Sabendo dessa defasagem de conteúdos, todos os sujeitos buscam na internet meios para se manterem atualizados acerca da temática.

Tais iniciativas do Estado, além da formação continuada, passam também pela reformulação dos currículos. Adaptando-os a um modo de ensino *queer*, que garanta o respeito às diferenças e às identidades, estabelecendo, dessa forma, um processo de alteridade.

Ao colocar em discussão as formas de como o “outro” é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria *dentro*, integrando e consistindo o eu (LOURO, 2020, p. 45) (Grifos da autora).

Os dados levantados colimam para inevitabilidade de repensarmos o currículo e a metodologia de abordagem em sala de aula, no que tange às questões dos gêneros e sexualidades dissidentes. Dada a falta de material didático, a escassez de informações por parte dos professores dificulta a atuação docente com o manejo da temática.

Apesar de nítida e urgente, tais mudanças parecem que tardarão. No ano de 2019, através de seu *Twitter*, Bolsonaro havia anunciado que pediria uma Ministério da Educação uma lei que proibiria o que ele tanto chama de *ideologia de gênero* (CORREIO BRASILIENSE, 2019), embora essa seja uma pauta consensual no Supremo Tribunal Federal. Entretanto, apesar de ser uma pauta vencida, não se pode descansar a vigilância diante do cenário político e social no qual estamos inseridos.

A busca pela inserção de todas, todos e todes tem se mostrado uma luta diária e constante na educação humanística, visto que embora acenem para a possibilidade de tratar desses temas, os professores ainda se veem acuados em abordar a temática diante do medo de sofrer retaliações seja da escola ou das próprias famílias dos alunos, como esclarecidos nos dados apresentados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As temáticas que envolvem o pensar de professores sobre esses temas não terminam no presente artigo, tampouco tem-se a pretensão de encerrá-las aqui. Tal estudo, dará novas direções, inquietações e instabilidades em pensamentos tidos como fixos e imutáveis, buscando desnaturalizar e deslegitimar discursos que reproduzem a opressão das diferentes sexualidades e dos diferentes gêneros.

Debatemos neste estudo a importância da presença da discussão sobre os gêneros e sexualidades dissidentes como categoria de análise histórica, política e social por parte das Ciências Humanas, onde demonstrou-se alguns impasses encontrados pelos docentes em seu ambiente de trabalho: a escola e a sala de aula.

É evidente que as tratativas acerca dessas temáticas ainda causam desconforto no ambiente escolar que, por séculos, teve

o papel de difundir um discurso cisheteronormativo e binário sobre as sexualidades e os gêneros, a ponto de silenciar o debate em sala, dispensando, inclusive, sua abordagem pelas disciplinas das Humanidades, deixando apenas a cargo da Biologia explicá-las. E, nessa direção, compreende-se que a Biologia sozinha não dá conta de explicar os infinitos matizes que permeiam as sexualidades e os gêneros. Portanto, cabe às Humanidades desmistificarem essas discussões plasmadas no senso comum binário.

Embora a educação básica venha sendo alvo de projeto neoliberal e neoconservador, que busca silenciar debates e impor mordanças a professores e estudantes, a educação resiste e resistirá aos ataques. As Humanidades que se encarregam de levar pensamento crítico e liberdade aos indivíduos, não se calarão diante dos ataques do atual governo neofacista que se apossou do executivo federal brasileiro.

Encontramos na discussão proposta, a necessidade de aprofundar o debate em sala de aula dos gêneros e sexualidades enquanto categoria de análise social de política, principalmente, no que diz respeito à produção de material didático, que norteará debates e discussões em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BRITZMAN, Débora. *Curiosidade, sexualidade e currículo*. In: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia*. Tradução: Fernanda Siqueira Miguens; revisão técnica Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

\_\_\_\_\_. *Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”*. Tradução: Verônica Daminelli e Daniel Yago Fraçoli. 1ª Ed. São Paulo: Crocodilo, 2019a.

\_\_\_\_\_. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019b.

FERREIRA, Paula. ENEM: revisões de questões de fundo ideológico pode comprometer qualidade. *O Globo*. Disponível em: < <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-revisao-de-questoes-de-fundo-ideologico-pode-comprometer-qualidade-23467665> >. Acesso em 14 out. 2020.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade 1: a vontade de saber*. Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. *Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

\_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann. *Gênero e educação: teoria e política*. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, Gênero e Sexualidade: Um debate contemporâneo na educação*. 9ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MISKOLCI, Richard. *Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças*. 3ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora: UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto, 2020.

PINHO, Angela; MAIA, Dhiego; MOREIRA, Matheus. ENEM deixa de abordar ditadura militar pela 1ª vez desde 2009. *Folha de São Paulo*. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/11/enem-deixa-de-abordar-ditadura-militar-pela-1a-vez-desde-2009.shtml> >. Acesso em 14 out. 2020.

REDAÇÃO. Vélez defende “mudança progressiva” nos livros didáticos. *Terra*. Disponível em: < <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/velez-diz-que-livros-didaticos-vaio-mudar-porque-nao-houve-golpe-em-1964,024d704b1b2425ca171632f58f5a29484clpdt11.html> >. Acesso em 15 out. 2020.

REDAÇÃO. Bolsonaro diz que vai proibir “ideologia de gênero” nas escolas. *Correio Brasileiro*. Disponível em: < [https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/politica/2019/09/03/interna\\_politica,780561/bolsonaro-diz-que-vai-proibir-ideologia-de-genero-nas-escolas.shtml](https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/politica/2019/09/03/interna_politica,780561/bolsonaro-diz-que-vai-proibir-ideologia-de-genero-nas-escolas.shtml) >. Acesso em 16 out. 2020.

SUMÁRIO

SCOTT, Joan W. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.1-30, jul./dez. 1995.

SHALDERS, André; BARIFOUSE, Rafael. Governo Bolsonaro: MEC pede que escolas toquem hino e leiam carta com slogan de Bolsonaro; advogados criticam. *BBC News Brasil*. Disponível em: < <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603> >. Acesso em 15 out. 2020.

ZAREMBA, Júlia. Guru de Bolsonaro diz que não existem intelectuais da esquerda a seu nível. *Folha de São Paulo*. Disponível em: < <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/11/guru-de-bolsonaro-diz-que-nao-existem-intelectuais-da-esquerda-a-seu-nivel.shtml> >. Acesso em 15 out. 2020.



# 5

Edmar Reis Thiengo  
Estéfano Stange Portella  
Ezir Gonçalves de Paula Costa  
Lusileide Mota do Nascimento  
Simone de Souza Silva Rangel

## **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: análise crítica sobre os avanços e retrocessos**

DOI: [10.31560/pimentacultura1/2021.127.104-124](https://doi.org/10.31560/pimentacultura1/2021.127.104-124)





RESUMO:

O presente artigo contém um breve histórico dos marcos legais mais importantes da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nas últimas décadas e um diagnóstico crítico da promulgação do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Nesse documento, os preceitos da Constituição Federal (1988) e da Lei Brasileira de Inclusão (2015) são negados, assim, pode ser considerado como retrocesso de uma década nas políticas públicas educacionais da Educação Especial. Os autores entendem como segregacionismo a criação de classes especiais para o público-alvo da Educação Especial em virtude dos avanços conquistados ao longo dos anos, o que fica evidente nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2019), promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nesse sentido, necessário é imprescindível estimular estudos e discussões sobre o novo Decreto.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Equidade; Segregação.

## INTRODUÇÃO: ASPECTOS HISTÓRICOS

Os processos históricos abordam o atendimento educacional aos portadores de deficiência no Brasil surgiram no final do século XIX e foram inspirados em procedimentos e experiências europeias com um viés assistencial e terapêutico. Com o passar dos anos, essa oferta de Educação a pessoas com deficiência mudou bastante e, após um longo período de exclusão e abandono desses sujeitos no ano de 1854, ocorreu a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje denominado Instituto Benjamim Constant e, três anos depois, foi criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Entretanto, o perfil dessas instituições era voltado apenas para as deficiências visuais e auditivas, excluindo outros tipos de deficiências como, por exemplo, as físicas e, principalmente, as intelectuais. Contudo, esse cenário começou a se modificar a partir de meados do século XX, quando surgiu o interesse da sociedade. Assim como em outros países, a educação do deficiente no Brasil se constituiu com a participação da sociedade civil, que reivindicava atendimento educacional para seus filhos. Porém, esse modelo de educação não se caracterizava, propriamente, como um atendimento educacional e, sim, como um atendimento médico-pedagógico ou, então, de assistência médica para os considerados deficientes mentais.

É importante ressaltar que no período imperial os deficientes eram tratados com total desprezo e segregados pela sociedade e por seus familiares, sendo por diversas vezes escondidos por apresentarem algum tipo de anormalidade. No entanto, a “[...]defesa da educação dos anormais foi feita em virtude da economia dos cofres públicos e dos bolsos dos particulares, pois assim se evitariam manicômios,

asilos e penitenciárias, tendo em vista que essas pessoas seriam incorporadas ao trabalho” (JANUZZI, 2012, p. 45).

Ainda se referindo à história da Educação Especial no Brasil, Januzzi (2012) discorre sobre duas vertentes predominantes: a médico-pedagógica, relacionada mais aos cuidados médicos de forma preponderante aos encaminhamentos das práticas escolares, e a psicopedagógica, que enfatizava os princípios psicológicos balizados pelos médicos, norteando os métodos e a didática para o ensino desses aprendizes.

Historicamente, os pais das crianças com algum tipo de necessidades especiais, desempenharam um importante papel na luta por uma educação que realmente atendesse às necessidades desses sujeitos. Sendo assim, por meio de tais movimentos, começou no Brasil uma articulação direcionada às políticas de Educação Especial. Nessa época, várias instituições surgiram em diversos Estados, entre elas, a Sociedade Pestalozzi e a APAE. No entanto, o surgimento dessas instituições não garantia um atendimento a esses estudantes com um caráter educacional. Entre os anos de 1957 e 1993, porém, surgiram algumas iniciativas para atender os chamados excepcionais, em nível nacional com campanhas por parte do governo federal direcionadas para esse fim.

É importante salientar que, no ano de 1969, o Brasil contava com mais de oitocentas escolas direcionadas para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Contudo, foi somente na década de oitenta que a Educação Especial adquiriu um caráter de inclusão, com a promulgação da Constituição de 1988, que garante o atendimento, preferencialmente, na rede regular de ensino às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência.

Ainda nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca (1994) apresenta princípios, políticas e práticas na área das necessidades

educativas especiais estabelecendo normas que possam oportunizar uma educação equitativa. Assim, orienta que o Estado assegure, por meio de políticas públicas concretas, a educação dessas crianças em seu sistema educacional, de modo que "Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades" (UNESCO, 1994, p. 1).

Outra conquista importante foi a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, em dezembro de 1996, que traz em seu texto algumas orientações importantes sobre a educação do deficiente. Entre elas, que a Educação Especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, corroborando com a Constituição de 1988, devendo oferecer serviço de apoio especializado e definindo a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar.

Convém ressaltar que a Lei nº 13.146, de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. A referida lei assegura direitos às pessoas que têm algum tipo de deficiência visando sua inclusão social e sua cidadania, conforme preconiza em seu Capítulo IV, artigo 27:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 10).

No entanto, mesmo com todas essas conquistas, na legislação, a escola brasileira ainda percorre caminhos excludentes e segregados, por meio dos quais a cultura assistencialista e terapêutica do século XIX ainda permeia os espaços educacionais, com um modelo de

educação conservador, idealizado na ótica de uma educação elitista, homogeneizada. Desse modo, produzi diversos quadros de exclusão, os quais acabam prejudicando o aprendizado de muitos estudantes que, por algum motivo, não se encaixam nos padrões estabelecidos pela escola e pela sociedade como sendo normal.

Além disso, foram muitas as expressões utilizadas ao longo do tempo para classificar as pessoas atendidas pela Educação Especial, com destaque para algumas, como “[...] educandos especiais, pessoas portadoras de deficiência, pessoas portadoras de características especiais” (MAZZOTTA, 2011, p. 113 - grifos do autor). Entretanto, seu sentido ainda continua dúbio e faz com que a educação desses alunos ocorra de forma compensatória. Sobre isso:

Temos o dever de oferecer escola comum a todos os alunos, pois a escola especial os inferioriza, discrimina, limita, exclui, mas também de garantir-lhes um atendimento educacional especializado paralelo, complementar, de preferência na escola comum, para que não sejam desconsideradas as especificidades de alguns aprendizes, quando apresentam alguma deficiência. A escola comum não pode ser substituída pelo ensino especial na oferta do ensino acadêmico, pois este é complementar a formação do aluno com deficiência e trata primordialmente das limitações que a deficiência lhes acarreta quando estudam em turmas do ensino regular (MANTOAN, 2013, p. 31).

Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1996, em seu artigo primeiro, todos os seres humanos são essencialmente iguais ao nascer em relação a direitos e dignidade. No entanto, é preciso considerar que cada um tem suas particularidades, resultantes de diferentes fatores, que podem ser de origem física, psíquica ou, ainda, decorrentes de fatores sociais. Nesse sentido, é importante oportunizar a todos não somente o direito à educação, como também o direito de se desenvolverem de acordo com suas especificidades, em busca de equidade e inclusão e, assim, romper com os obstáculos que ainda permanecem na educação de pessoas com necessidades especiais.

É imprescindível destacar que as ações promovidas pelo Governo Federal nas últimas décadas dispararam movimentos favoráveis à (re)conceitualização de questões envolvendo o movimento de inclusão escolar. Uma das ações que mais têm produzido efeitos na reorganização dos sistemas de ensino para que esses possam se transformar em sistemas educacionais inclusivos foi à elaboração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. O documento contém importantes orientações decisivas referentes a ações de gestão administrativa e pedagógica para os sistemas educacionais.

Todo esse movimento social pela educação inclusiva nas últimas décadas tem estimulado ações diversas e em diferentes dimensões, seja no âmbito das políticas públicas macro ou das políticas públicas locais dessas ações. Além de assegurar mais visibilidade aos alunos com deficiência, tem também possibilitado que eles cheguem às escolas. Esse ingresso ocorreu, inicialmente, na primeira etapa da educação básica, mas tem sido observado um aumento gradativo nas demais etapas de ensino.

Mas, apesar disso, atualmente, esse documento é alvo de revisão na atual “Política Educacional Brasileira”, em que novos documentos foram instituídos, como a “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida de 2018”, regulamentada pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Esse documento sustenta nove princípios como orientadores e objetiva “Garantir os direitos constitucionais de educação aos estudantes a quem se destina, com padrão de qualidade” (PNEE, 2020 - grifo do autor). Os documentos retrocedem por mais de uma década nas políticas educacionais devido às suas propostas, as quais contrariam os preceitos de diversos documentos legais, como a Constituição Federal de (1988) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Convém enfatizar que a forma proposta para essa modalidade da Educação Especial fere um dos mais importantes princípios da Constituição Federal (1988), o da igualdade. Isso resulta em discriminação, conforme dispõe o art. 205, segundo o qual “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”. Corrobora com esse princípio a ideia de que:

[...] a educação especial, totalmente substitutiva do ensino comum, como sistema de ensino à parte, resulta no exercício de “direitos separados”, o que é historicamente vedado pelos tratados de convenções internacionais que tratam do direito a não discriminação (FÁVERO, 2013, p. 22 - grifo do autor).

Todavia, os direitos constitucionais expressos nesse documento, que considera a Educação como um direito de todos e todas, estão dissonantes no que tange à oferta de um ensino público de forma equitativa e inclusiva. Na contramão de todos os avanços, o Decreto nº 10.502/2020, Capítulo VII, no art. 9º, inciso III, orienta que a “[...] definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas, de modo a proporcionar o atendimento educacional mais adequado, em ambiente o menos restritivo possível [...]” (BRASIL, 2020, p. 7).

Desse modo, tais critérios podem criar espaços segregacionistas, como classes e escolas especiais para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Contudo, um dos fatores que contrapõem essa “definição de critérios de identificação” ocorre pelo aumento significativo das matrículas de alunos público-alvo da Educação Especial em classes comuns das escolas regulares, até os dias atuais.

Esse considerável aumento de matrículas ocorreu a partir do marco divisório pela implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, e pode

ser constatado pelos dados do Censo da Educação Básica 2019, publicado pelo Inep. Nesse documento consta que “Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de estudantes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 88,4% em 2015 para 92,8% em 2019” (BRASIL, 2019, p. 9). Assim sendo, esses indicadores dão indícios que as famílias não têm interesse nessa “segregação” ao fazerem a opção pelo espaço em que seus filhos irão estudar.

Outro fator preponderante é o entendimento da importância do contexto social para o processo ensino-aprendizagem desses alunos. É fundamental que eles sejam estimulados a aprenderem, tanto pela família, quanto por todos os constituintes do espaço escolar no qual os múltiplos saberes são produzidos.

Isso porque as interações com outras culturas e saberes propiciam um desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos de uma forma mais equitativa, principalmente, visando a inclusão social e cultural. Assim considerando, as “[...] diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos” (MANTOAN, 2015, p. 21).

Ademais, a luta por uma educação de qualidade fundamentada no direito e na perspectiva de inclusão para todos nas classes comuns das escolas regulares precisa perseverar para que direitos não sejam perdidos e a voz dos alunos não sejam caladas em ambientes considerados de segregação.

## A PRETENSA INCLUSÃO PRESENTE NA PROPOSTA DE EXCLUSÃO

Atualmente, a humanidade enfrenta momentos difíceis em meio à tristeza da pandemia causada pelo COVID-19 e aos ataques ao direito à Educação e à Vida – considerados direitos fundamentais na Constituição da República de 1988, além de medidas antidemocráticas serem cada vez mais frequentes no cenário político nacional. Diante desse cenário, a sociedade precisa se organizar por meio de ações, solidariedade e coletividade de forma a fortalecer a luta pela garantia do direito à educação dos estudantes da Educação Especial, e também observar com mais acuidade a desigualdade social presente na realidade dos estudantes das escolas públicas brasileiras.

Esse tema, tão importante, deve ser discutido e debatido, ou seja, discutir a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva com uma análise crítica dos avanços e retrocessos. Infelizmente, ao acompanhar os movimentos de atualização oriundas do Ministério da Educação (MEC), observa-se a inexistência de possibilidades/condições efetivas de refletir, debater e intervir nesses movimentos. Hoje, o que existe é um contexto de disputa de políticas.

Apesar do panorama atual, em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, resultado das publicações de normativas nacionais que acompanharam declarações internacionais, proclamadas a partir da década de 90, bem como de demandas de movimentos sociais e da sociedade civil em prol de um movimento mundial de inclusão na educação, especialmente de grupos minoritários historicamente excluídos da escola. Essa política promoveu avanços no campo da Educação Especial e na garantia ao direito de estudantes dessa modalidade na Educação Básica.

A efetivação e os avanços inegáveis da atual PNEE-PEI permitiu expor: a expansão das matrículas de alunos público-alvo da educação especial; a ampliação da formação e do envolvimento de profissionais da educação básica, por conta do acesso desse alunado às escolas comuns; o comprometimento de outros profissionais de áreas afins na garantia do direito à educação desse público pela via da compreensão de seus processos de escolarização; o aumento significativo de produção teórica na área de Educação Especial, incluindo grupos que antes não tinham visibilidade; a afirmação de um caráter pedagógico do atendimento educacional especializado pela via da complementação e suplementação do currículo comum, em detrimento de uma perspectiva assistencialista e médico-psicológica, entre outros.

Como resultado desses avanços e conquistas, e diante de uma mudança radical de governo, que imprimiu no Brasil uma política de extrema-direita com consequências devastadoras para a classe trabalhadora e as minorias mais vulneráveis, muitas instituições, associações, fóruns, entidades e movimentos sociais se posicionaram contrários à minuta apresentada pelo Ministério da Educação de atualização da política atual, intitulada Política Nacional de Educação Especial Equitativa Inclusiva e ao longo da vida.

De forma geral, os posicionamentos desses grupos corroboram quanto à importância e à necessidade de haver uma avaliação da Política de Educação Especial em vigência. Contudo, para eles, deve ser realizada de forma fidedigna e factual, especialmente no que se refere à produção do conhecimento acadêmico e científico socialmente parametrizado e com as manifestações dos membros de sociedades e associações científicas legítimas no campo da Educação e da Educação Especial.

Urge apontar para um futuro promissor e não de retrogradação, em que as lutas da Educação Especial não podem ser descoladas do contexto político e das disputas por políticas educacionais mais amplas, pois a educação dos sujeitos vinculados à educação especial

precisa ser pensada e disputada para além da inclusão escolar. Nesse sentido, É urgente propor na educação básica brasileira, inclusive para o estudante vinculado à modalidade Educação Especial, uma formação humana integral ampla e abrangente, que contemple a elaboração de uma leitura crítica - ampliar as possibilidades buscando humanizar, nas perspectivas de incluir, colaborar, crescer e não marginalizar, omitir-se, discriminar qualquer indivíduo que esteja sujeito a ele.

Convém lembrar que as Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva em vigor no Brasil foram articuladas e desenvolvidas ao longo dos governos do Partido dos Trabalhadores e coligações – foram 14 anos de uma dinâmica política de conciliação de classes. Importante pensar sobre essa questão pelas correlações de forças que fizeram com que esses governos dessem uma ênfase imensa na produção de superávit primário e atuassem com políticas sociais que, embora guardassem forte apelo popular, democrático e inclusivo, criar essas políticas que não superaram o patamar de focalização.

O movimento de atualização das Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva tem por fundamento dois argumentos centrais: primeiro, refere-se aos resultados da política educacional em vigor (apoiado em dados estatísticos com finalidade de justificar a mudança), de que a eficácia não está sendo satisfatória; em segundo, a necessidade de atualizar as diretrizes de acordo com alguns dispositivos políticos aprovados nos últimos anos, como o Plano Nacional de Educação (2014 a 2024), cuja a redação da meta 4 é:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, s.p.).

Observa-se também que a disputa do setor privado aparece claramente nessa redação (também já está indicada na LDB de 1996). Além disso, outro dispositivo que justificaria essa alteração é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, devendo-se destacar dois lemas constantes nos documentos da atualização: “Aprendizagem ao Longo da Vida” e “Sistema Educacional Inclusivo”, sendo que o terceiro dispositivo, a Base Nacional Comum Curricular, define as competências gerais a serem desenvolvidas na Educação Básica como aprendizagens essenciais.

Essa proposta de alteração resultou em manifestações de contrariedade e resistência relacionadas ao processo pouco democrático de debates, sem uma transparência real, mas utilizando mecanismos com aparência de certa lisura em editais de contratação de consultores, e mesmo de consulta pública.

Após essa breve exposição dos fatos, é importante destacar certos pontos do documento inicial do processo de atualização das diretrizes, em duas versões da “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida”; a primeira versão disponibilizada em setembro de 2018, e a segunda versão em dezembro de 2018, após a consulta pública.

A formulação desses documentos foi assumida pelo MEC, ainda pela extinta SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), e direcionada aos sistemas de ensino visando, objetivamente, “Redefinir e esclarecer conceitos e sua aplicabilidade, delimitar papeis e competências dos atores envolvidos e na sua implementação” – o objetivo maior da proposta está mais vinculado para a Gestão do Sistema de Ensino, do que aos processos de Desenvolvimento Humano. Na leitura e análise desses documentos, devem ser destacados seis eixos:

- a. Conceitos que constituem o título: “Equitativa” – o termo equidade não é novo nos discursos políticos, principalmente nas políticas de matizes neoliberais, sendo reafirmado na Educação Especial para justificar que as necessidades de aprendizagens são diferentes, tem foco na diversidade, mas também nas competências e nos resultados de aprendizagens, conforme consta na BNCC. Identificou-se a ideia de ampliação do termo equidade como aceno à Diferenciação Curricular (tanto de aprendizagens, como de competências, bem como de *locus de atendimento* e de serviços). O termo “Inclusiva” é um princípio da política que está em vigor, mas agora ele se encontra reiterado com base na meta 4 do PNE, sendo uma ampliação do conceito de inclusão, que se expressa nas modalidades, por exemplo, substitutiva em relação ao ensino regular – cabe aqui evocar o que o Banco Mundial define como Sistema Educacional Inclusivo, ou seja, é “O conjunto de recursos da comunidade que articula organizações públicas e privadas na oferta da educação”. Nessa perspectiva, o termo “inclusiva” está ampliado para caber dentro dele o setor privado. O termo “Ao Longo da Vida”, também presente na Lei Brasileira de Inclusão, tem a conotação de indicar a obsolescência humana diante das necessidades do mercado. Desse modo, o projeto educacional do capital indica que os sujeitos devem estar o mais possível em contínuo processo formativo flexível, de maneira a se colocarem disponíveis para atender as exigências mutáveis do mercado – uma formação prática em serviço e conhecimentos tácitos que visa o empreendedorismo. Assim, pode-se afirmar que a apreensão desses conceitos ocorre com base nos princípios mercantis, na meritocracia, na individualização, na competitividade, no empreendedorismo, reafirmando a educação de forma funcional ao próprio projeto



do capital – forças de ataque aos direitos sociais em todos os setores, inclusive na Educação Especial.

- b. Público-alvo da Educação Especial – há dois grupos no documento: estudantes com deficiência (tem uma diferenciação entre o impedimento intelectual pautado no déficit intelectual e no comportamento adaptativo, e o impedimento mental ligado aos transtornos mentais. E os transtornos do espectro do autismo se incorporam como impedimentos comportamentais, comunicacionais e interativos, logo, TEA configura-se, formalmente, como pessoas com deficiência) mantém os impedimentos sensoriais (visual e auditivo), físicos e múltiplos, e o duplo sensorial. Estudantes com altas habilidades e superdotação. Analisando o documento em um conjunto, a abordagem das barreiras educacionais ou escolares se orienta pelo modelo clínico, com referência nos determinantes orgânicos do que determinantes sociais, e em uma correlação direta com recursos de acessibilidade. Assim, diz respeito a uma concepção de Educação Especial.
- c. Formação de Professores – mantém a formação inicial, muito fortemente quanto à ideia de certificação, com ênfase na formação continuada, mas com um elemento novo, o fortalecimento das instituições especializadas como recurso da comunidade para formar professores. O indicativo que se pode inferir é que essa formação vai remeter a uma desintelectualização, ou seja, uma formação com base em conhecimentos tácito e prático.
- d. Serviços – mantém a presença do AEE e as salas de recursos multifuncionais, mas ampliam fortemente os serviços na direção de atividades que podem ser viabilizadas em diferentes espaços escolares (aqui entrariam as classes especiais, escolas especiais, e outras), e também para além das atividades no contraturno e no mesmo turno. Disso surgem grandes preocupações, por se

tratar de uma alteração significativa, em que os profissionais de apoio escolar serão tratados como serviços para oferecer apoio às atividades de alimentação, higiene, locomoção, interação social e comunicação em todos os níveis e modalidades de ensino nas instituições públicas e privadas. Logo, os serviços podem ser segregados, e mais, caracteriza-se como muito forte a ideia mercantil de escolha. Isso porque a diversificação de serviços é muito funcional, as políticas são baseadas no teto de gastos, ocorre a não universalização, quanto mais se focaliza, mas é preciso diversificar. Fica evidente, então, o quanto é importante para o capital educador a execução da educação por organizações privadas.

- e. Trabalho Pedagógico – o trabalho do AEE se mantém, mas não é mais privilegiado, porque o foco se desloca para os Sistemas de Apoio, com ênfase nos recursos de acessibilidade. É muito forte, também, no documento, o compartilhamento das boas práticas, o que remete à padronização das atividades. O trabalho pedagógico está subsumido aos recursos de acessibilidade e à padronização de atividades. Nesse projeto não aparece o trabalho pedagógico em uma perspectiva de humanização. Isso é muito grave!

Curriculum – tem o foco nas potencialidades (inatas) individuais dos estudantes (distancia-se sobremaneira das potencialidades citadas em/por Vigotski), na valorização de suas singularidades, indicando uma abordagem de aprendizagem dissociada do ensino – o sujeito aprende o que é possível devido às suas condições individuais. Pode-se dizer que não há espaço para a intervenção pedagógica e o compartilhamento da experiência humana. O desenho universal está presente nessa proposta, em uma perspectiva de promover acessibilidade plena (remetendo a ideia de que a acessibilidade até agora foi restrita).

Nesse projeto de “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida” não foi possível encontrar “um projeto de formação humana”, mas sim um “Projeto de adaptação dos indivíduos ao status quo” – e o que há hoje é a “adaptação à barbárie”. Atualmente, existe uma perspectiva de individualização radical do Estado Brasileiro.

## UM DECRETO INDISCRETO

Desde 2008, quando surgiu a política de inclusão, cerca de 90% dos estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento passaram a estudar em escolas regulares no Brasil, e o número vem crescendo. Desde então, contudo, instituições para atendimentos especiais perderam recursos do governo.

Porém, no dia 1º de outubro de 2020, o Governo Federal publicou o Decreto nº 10.502/2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida goela abaixo. O objetivo é meramente econômico!! Onde estão contemplados os Direitos Humanos?

O atual governo, como em todos os aspectos de política pública, pretende instituir um retrocesso de 30 anos; ao invés de investir na consolidação da educação inclusiva, o governo alega que os alunos não têm se beneficiado da inclusão e decidiu retroceder. Incentiva, por exemplo, a oferta de salas e escolas especiais para crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, como o autismo, e superdotação. É inadmissível e discriminatório, pois abre brechas legais para que as escolas passem a não aceitar alunos com essas características.

O decreto prevê recursos para redes públicas que desejarem adotar a política e, também, para entidades “sem fins lucrativos”, como APAES, institutos para surdos, e outras, que ofereçam educação especial. Quem se beneficia com essa decisão? Quem tem interesse nisso? Certamente, essas são perguntas que devem ser feitas. É uma incoerência a justificativa de que vai preparar melhor o estudante para a vida, mas, ao mesmo tempo, estimula a discriminação. Como esse estudante vai aprender a viver em sociedade depois de adulto?

Como já exposto neste artigo, há problemas ainda na inclusão, mas o foco dos recursos do governo deveria ser formar melhor os profissionais e estruturar melhor esse atendimento nas escolas regulares, e não separar as crianças. Isso porque os alunos sempre puderam ser matriculados também em serviços especiais. Entretanto, o atual Governo Federal vem desenterrar concepções para assombrar a sociedade brasileira.

*Brasil mostra tua cara  
Quero ver quem paga pra agente ficar assim  
Brasil qual é teu negócio  
O nome do teu sócio confie em mim.  
Grande pátria desimportante  
Em nenhum instante eu vou te trair  
Brasil mostra a tua cara, quero ver quem paga  
Pra gente ficar assim.*

*Música: Brasil*

*Compositores: Agenor de Miranda Araujo Neto /  
George Alberto Heilborn Israel / Nilo Romero*

## CONCLUSÃO

Diante do momento político conturbado vivenciado no país atualmente, urge manter as discussões sobre o documento apresentado como “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida de 2018”. Os retrocessos propostos pelo atual governo por meio dessa legislação para a Educação Inclusiva estimulam a exclusão social e ignoram décadas de lutas e conquistas das famílias das pessoas com deficiência. E também da sociedade que apoia a luta pelos direitos de igualdade de condições desse público, isto é, de serem incluídos nos sistemas de educação, no ensino regular.

Ademais, os interesses mercantilistas não podem se sobrepor ao direito dessas pessoas que, cotidianamente, são discriminadas por um sistema que enxerga quantidade ao invés de qualidade, e que deveria orientar os sistemas educacionais inclusivos, investir e promover capacitação para profissionais da educação, para que estes possam dar atendimento adequado a esses estudantes. O Brasil é signatário de conquistas garantidas em convenções internacionais e, principalmente por isso, não é possível admitir escolas somente com pessoas com deficiência, além de existir a consciência de que ter uma vida em comum, tanto no ambiente escolar quanto em outros locais beneficia todos os seres humanos que, em geral, aprendem por meio das interações com o outro.

Diante do exposto, espera-se que muitas discussões sejam suscitadas sobre o Decreto nº 10.502 em questão. E, majoritariamente, que a identidade e o ritmo de aprendizagem dos estudantes seja respeitada, a fim de garantir equidade, o acesso e a permanência deles no ensino regular por meio de ações pedagógicas adequadas e que sejam, de fato, inclusivas e contínuas, bem como propiciem a construção de aprendizagens significativas em ambientes comuns a todos os alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 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: 5 out. 2020.

BRASIL. *Lei no 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 6 out. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.google.com.br/search?q=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996&rlz=1C1NHXL\\_pt-BRBR682BR682&oq=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996&aqs=chrome.69i57j0l5.4898j0j7&-sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com.br/search?q=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996&rlz=1C1NHXL_pt-BRBR682BR682&oq=Lei+n%C2%BA+9.394%2C+de+20+de+dezembro+de+1996&aqs=chrome.69i57j0l5.4898j0j7&-sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF, jan. 2008a. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. *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). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da vida 2018*. Brasília, DF. Disponível em: <https://pnee.mec.gov.br/integra>. Acesso em: 5 out. 2020.

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica 2019 - Notas Estatísticas*, Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/0/Notas+Estat%C3%ADsticas+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/43bf4c5b-b478-4c5d-ae17-7d55ced4c37d?version=1.0>. Acesso em: 5 out. 2020.

BRASIL. *Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020*. Regulamenta a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 30 set. 2020. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>

SUMÁRIO

ccivil\_03/\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.502%2C%20DE%2030,Aprendizado%20ao%20Longo%20da%20Vida. Acesso em: 5 out. 2020.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 5. 17-27.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 3ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos, descaminhos, desafios, perspectivas. In: MANTOAN, Maria Tereza Eglér (Org). *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis: Vozes, 2013. v. 5. 29-41.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar - O que é? Por quê? Como fazer?* 1ª Ed. São Paulo: Summus Editorial, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6ª Ed. São Paulo: E.P.U., 2011.

UNESCO, 1994. *Declaração de Salamanca*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 5 de out. 2020.



# 6

Katia Gonçalves Castor  
Daciana Sedano da Silva  
Geudiceia Ribeiro  
Marcia Rosa Bresinski  
Marcela Fraga Gonçalves Campos

## NARRATIVAS DA EDUCAÇÃO E OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.127.125-146](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.127.125-146)



**RESUMO:**

A professora Nilda Alves transita na teoria que denomina de Cotidiano. Em sua cotidianidade, a autora é apaixonada por contar histórias de professores com quem vivencia. Dada sua coerência com seu modo de produzir conhecimento, pois ela acredita que viver e conhecer não se dissociam, tomar-se-á como exemplo, neste trabalho, a escrita de alguns dos seus textos a fim de trazer outras narrativas produzidas por professoras pesquisadoras no campo educacional e averiguar o modo como suas pesquisas contribuem criticamente para o enfrentamento de alguns desafios da contemporaneidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação e trabalho docente; Educação ambiental; Gestão sustentável; Tecnologias.

## INTRODUÇÃO

Nilda Alves deixa claro que não demoniza todo conhecimento produzido pela ciência moderna, ao contrário, reconhece sua importância histórica para resolver problemas que são inquestionáveis. Entretanto, põe em evidência os muros criados pelos discursos dominantes e totalitários. A autora destaca modos de produzir conhecimento no e com o cotidiano das/dos professoras/res e das/dos alunos/as que fazem a escola real pelos registros das experiências singulares e coletivas que ela vivencia.

A autora assume, então, romper com a grafia arbórea linear, ordenada e hierarquizada, que se faz de um único traço e trajetória, pela grafia rizomática que tem como critério referencial a prática social do fazer pedagógico, dando sentido aos conhecimentos teóricos discutidos e presentes no currículo. É imperioso questionar os usos que temos feito das novas tecnologias e dos novos conhecimentos, muitas vezes com a mesma racionalidade instrumental, mecânica e excludente tão ao sabor da lógica produtivista. Principalmente é imperioso analisar as relações que estabelecemos uns com os outros. Desse modo, Nilda Alves propõe uma formação que contradiz a racionalidade dominante. Aposta no conhecimento produzido no/do/com o cotidiano, e não sobre o cotidiano, admitindo que esse conhecimento é prático, produzido nas experiências práticas dos sujeitos ordinários com os quais se relaciona permanentemente nas contingências históricas e sociais dos múltiplos espaços/tempos complexos.

Em um movimento constante que modifica as formas de conhecimento cuja neutralidade não é possível, a autora convida-nos a encontrar, juntos, soluções para uma das questões que considera principal de nosso tempo: a formação do(a) professor brasileiro(a) que supere a fragmentação tão presente nos processos formativos.

A autora contesta essa fragmentação por separar o que estava disjunto: a natureza da sociedade e dos seres humanos, ou a cultura da natureza. Para a educação, essa fragmentação faz estragos profundos para a formação dos educadores, pois, muitas vezes, não sabem o que fazer com o que estudam. Descontextualizados do seu trabalho, não veem sentido no que aprenderam. Ou seja, os conceitos teóricos apreendidos não se polinizam pelas/nas práticas vividas. São conceitos desprovidos de pele e sangue; portanto, desencarnados.

Essa forma de produção de conhecimento desencarnada estendemos a todos os níveis do sistema educativo, diz a autora, tornando-se memorizável, sem promover a mudança da vida das pessoas. Esse processo se dá pelo que a autora chama de **pedagogização do conhecimento, pela grupalização e pela hierarquização e centralização**.

O processo dominante da pedagogização do conhecimento opera com a lógica de que alguns iluminados detêm o saber e o poder de escolha do que se vai ensinar e, conseqüentemente, do que se vai aprender: escolhas que buscam manter os privilégios nas mãos de alguns e funcionam para a manutenção do poder nas mãos de uma classe hegemônica, subjugando a maioria. Pela seleção, muitas vezes realizada nos gabinetes oficiais ou por empresários, ou até mesmo pelo professor em sala de aula, vão-se fortalecendo a fragmentação e classificação dos saberes apenas a partir de um ponto de vista.

Ao classificar o conhecimento, opera a lógica do controle, pois, ao classificar e selecionar alguns conteúdos e não outros, um efeito de organização é produzido pondo em óbito a curiosidade de quem aprende. A autora ressalta que a classificação se bifurca em dois sentidos, o da disciplina das áreas do conhecimento e o disciplinamento dos corpos e das mentes. Na criação desse mito, tão conhecido por todos nós educadores e pelos estudantes a

disciplinarização torna-se naturalizada produzindo corpos dóceis pelo exercício do controle e do poder.

Outro processo dominante é o da grupalização da sociedade pensada do ponto de vista masculino. Essa generalização do todo a partir de um único ponto de vista cria abstrações, como as médias nas avaliações, e dissemina ideias reducionistas que se disseminam e sombreiam a complexidades da vida e do conhecimento.

Para que esse fenômeno acontecesse, foi necessário disjuntar cada ser humano dos seus contextos cotidianos, criando um espaço/tempo inodoro, incolor e uniforme. Esse processo de grupalização se materializa em turmas seriadas, titulações, níveis de ensino, rótulos, uso de uniformes, tempos fixos, organização das cadeiras em filas, planos de ensinos, de aulas, normas e procedimentos.

O efeito da junção dos dois processos dominantes, o da pedagogização do conhecimento com o da grupalização, gera o processo da hierarquização. Esse modo de funcionamento produz a desqualificação de algumas áreas do conhecimento, em detrimento de outras, as quais se beneficiam como se isso fosse normal. Podemos verificar nas pesquisas como essa hierarquização funciona. Por exemplo, pesquisas das ciências humanas sendo menos valorizadas que as pesquisas das ciências chamadas exatas, como se não fosse produzida pelos humanos.

Ao partirmos desse panorama, buscando com ele romper, apostamos em outros modos de produzir e polinizar conhecimento. Assim, a seguir apresentaremos histórias vivenciadas por/com professores em pesquisas desenvolvidas no campo educacional, em que suas narrativas ganham um papel fundamental e contribuem criticamente para o enfrentamento de desafios exigidos pela educação na contemporaneidade.

## AS NARRATIVAS DAS PROFESSORAS PESQUISADORAS: MÚLTIPLOS DESAFIOS

### O desafio da ressingularização do trabalho docente

A vivência aqui apresentada é fruto da pesquisa “Entrelaçando os fios Educação Ambiental, saúde mental e trabalho em educação pelas redes de conversações”<sup>17</sup>, desenvolvida por meio de um processo formativo destinado a professores da rede de ensino do município de Serra-ES, que teve como objetivo problematizar coletivamente os processos de trabalho e os modos de vida que temos produzido e vivenciado, a fim de compreender os processos de adoecimento estabelecidos no trabalho em educação, bem como identificar as possibilidades de criação de táticas para o enfrentamento ao adoecimento mental.

Para o acompanhamento do processo formativo desenvolvido com o aporte teórico-metodológico das redes de conversações (CARVALHO, 2009), baseamo-nos na pista do movimento cartográfico apresentada por Kastrup (2015), definida pela autora como atenção cartográfica em seus quatro gestos: rastreio, toque, pouso e reconhecimento atento.

Assim, numa perspectiva da atenção cartográfica, a pesquisa enfocou as narrativas dos professores emergidas das redes de conversações pelas quais capturamos intensidades, silenciamentos, discursos, incertezas. Compreendemos a narrativa como algo que se produz em um complexo processo de conversações entre textos

<sup>17</sup> Pesquisa de mestrado desenvolvida em, 2018/2019, no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa de Formação de Professores, sob a orientação da professora doutora Kátia Gonçalves Castor. Disponível em <https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br/index.php/producao-academica>.

e contextos, conforme afirma Carvalho (2009). Narrar, segundo essa autora, não é o mesmo que conversar, mas define-se pelo conjunto de relações que a pessoa estabelece consigo mesma e com os outros.

As narrativas trazem à tona discursos encarnados de experiências, ao que Jorge Larrosa (2017) define como algo que nos passa, que nos acontece, que nos toca. Desse modo, ao tecerem problematizações acerca da relação trabalho-saúde-ambiente durante o processo formativo, os professores recorreram às suas práticas profissionais e vivências cotidianas para mobilizar saberes e construir conhecimentos. Vejamos as narrativas abaixo:

**Professora 19:** [...] eu acho que a nossa geração está muito oprimida. Devido a muitos problemas, ansiedade, a gente vê que hoje a depressão é o mal do século. Tenho falado com muitas pessoas que não conseguem relaxar, não conseguem ter esse momento de introspecção, um momento de paz ou da mente acalmar.

**Professora 21:** [...] A sociedade está doente gente. E essa sociedade doente está pressionando o professor contra a parede. A gente está assim vivendo suspirando, pensando no que vai fazer. A gente todo dia tem que se reinventar. Tem que ser criativo, tem que ser legal, tem que sempre estar de bom humor, rindo, você não tem direito de nada. [...] chega em casa tão cansado que não tem nem tempo de ver seus problemas.<sup>18</sup>

Ambas as narrativas evidenciam situações com as quais os professores deparam cotidianamente, como as dificuldades, os impedimentos, as frustrações, a sobrecarga de trabalho, bem como apontam questões relacionadas ao adoecimento docente, como ansiedade, depressão, pressões, que perpassam as esferas micro e macropolíticas, num fluxo de movimentação intensa de linhas molares e moleculares (DELEUZE; GUATTARI, 2012) que compõem o plano imanente do trabalho em educação.

<sup>18</sup> Narrativas insurgidas no processo de desenvolvimento da formação de professores.

Assim, compreender o plano de formas e forças que perpassam o trabalho docente se constituiu um desafio: para além de pensar e analisar os próprios processos de trabalho, foi necessário agir em busca de outros modos de como lidar com esses processos de trabalho adoecedores e pensar táticas para enfrentá-los. No entanto, salientamos que a pesquisa não se ateve à constatação/classificação de adoecimentos que permeiam a relação ambiente-saúde-trabalho, mas pretendeu justamente romper com a lógica de pensar restrito à perspectiva patologizante, para, ao invés de focar as doenças, focar a produção de saúde nos espaços escolares. Portanto, nesse processo de análise do trabalho em educação, recorremos ao conceito de saúde, definido por Georges Canguilhem (2009), como a possibilidade de criar outras normas de vida.

Nesse sentido, compreender a saúde pelas lentes de Canguilhem (2009) permitiu-nos acreditar que é possível, sim, estabelecer outros modos de trabalho e vida docente que nos impulsionem a romper com a patologização e práticas medicalizantes de nossa existência. Mas é inegável que se trata de um desafio que demanda um exercício contínuo para se libertar dos modos usuais de pensar, falar e realizar as atividades laborais.

Entretanto, cabe ressaltar que a saúde do trabalhador da educação não trata de uma questão individual, cuja responsabilidade seja exclusiva do trabalhador, e sim coletiva, dado o princípio coletivo da escola. Diante disso, mudar a lógica do pensamento não é algo fácil, porém, em consonância com Ronchi-Filho (2010), acreditamos que a aposta seja romper com a individualização e a culpabilização dos processos de adoecimento no processo produtivo para pensarmos como podemos, coletivamente, nos articular para criar táticas de enfrentar esses adoecimentos e estabelecer processos de trabalho inventivos e potentes.

Nessa busca por novas formas de pensar e agir, recorreremos à possibilidade de pensar transversalmente em articulação ético-estético-política envolvendo as três ecologias (meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana), apresentadas por Félix Guattari (2012), como alternativa para buscar outros modos de vida, tendo em vista que somos perpassados pelas múltiplas linhas de formas e forças que, coengendradas ao sistema colonial-capitalístico em sua versão financeirizada, neoliberal e globalitária (ROLNIK, 2018), impedem nossa potência de vida.

Guattari (2012) nos impele a pensar como vamos viver neste planeta daqui em diante, perante todo esse mal-estar que o sistema colonial-capitalístico instaura em tempos atuais e, cada vez mais, tem aceleradamente criado outros mal-estares e adoecimentos que atravessam várias dimensões de nossa existência (mental, social e ambiental) e, como não poderia deixar de ser, também permeiam o trabalho docente.

Ante a perspectiva transversal, o autor aposta na ressingularização como processo necessário para subverter os modos de vida atuais, os modos como nos relacionamos com o ambiente, com os outros e com nós mesmos (GUATTARI, 2012). Assim, tendo em vista que as problemáticas ecológicas (mental, social e ambiental) se entremeiam em vários domínios, compreendemos, por meio da pesquisa realizada, que as dimensões ambiente, saúde e trabalho, mesmo distintas entre si, podem articuladamente desencadear um processo de ressingularização nos ambientes escolares e, dessa maneira, produzir saúde.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRIMEIRA ETAPA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O DESAFIO PARA ABORDAR AS PERSPECTIVAS DA CRIANÇA

Na literatura mais recente, é possível perceber que a educação ambiental é debatida e implementada na prática diária escolar mais no ensino médio do que na educação infantil, no que diz respeito à participação dos alunos, às suas perspectivas e ao processo de aprendizagem ambiental.

Assim lembra Rickinson (2006), o processo de aprendizagem e o papel do aluno são pouco pesquisados em educação ambiental na educação infantil. Ele especifica que pesquisas futuras sobre aprendizagem ambiental devem incluir todas as fases da vida, principalmente a primeira infância, e não apenas os anos de escolaridade formal. Já Davis (2009) explica que, no campo da educação ambiental e sustentabilidade dentro da educação infantil, houve dificuldade de artigos voltados para a educação ambiental na primeira infância, como uma lacuna na pesquisa da educação ambiental e primeira infância.

Davis (2009) sugere uma parceria entre a pesquisa da educação ambiental na primeira infância e outros campos focados na capacidade dessas crianças e suas visões sobre a questão ambiental. Assim, alinhou-se às recomendações de Rickinson (2006) para que as pesquisas adicionais sobre o processo de aprendizagem ambiental usem o papel ativo e participativo que o aluno pode assumir com base em seus conhecimentos e atitudes.

Anos depois na pesquisa de Kalvaitis e Monhardt (2012), fez-se uma investigação sobre as relações de crianças de 6-11 anos com a natureza numa linha de raciocínio semelhante ao estudo de Beattie (2014) que focaria as concepções de natureza de crianças de 4 a 6

anos. Em seguida, Ampuero *et al.* (2015) investigaram, em seu estudo, a eficácia de um curso de educação ambiental para crianças de 5 a 14 anos que usavam empatia e pensamento crítico como ferramentas de ensino e descobriram tratar-se de técnicas de ensino que, se fossem usadas de forma eficaz, seriam muito benéficas.

Infelizmente, ainda vemos a triste realidade de que, nas pesquisas realizadas que envolvem a inserção da educação ambiental na prática escolar, na primeira etapa da educação infantil, as percepções das crianças ainda são raramente solicitadas (BOILEAU, 2013).

Mesmo havendo barreiras para desenvolver um trabalho voltado para as práticas ambientais com crianças pequenas, as quais podem impedir que tais pesquisas ocorram, existem metodologias que permitem aos pesquisadores contornar esses problemas, por exemplo, uma compreensão sociocultural da infância (ROBBINS, 2005).

Se desenvolvida eficazmente, não há razão para um docente não desenvolver um relacionamento com crianças que permita entender suas perspectivas sobre a educação ambiental. Os contornos da lacuna na prática da educação ambiental na primeira infância são bastante claros e sua metodologia deve ser feita nas perspectivas das crianças sobre o meio ambiente e aprendizagem ao ar livre, pois um dos pontos principais para não alcançar êxito na inserção de metodologias para a educação ambiental é acreditar que pode ser feita sem ouvir as vozes dos alunos (CLARK, 2007).

É preciso refazer a “ponte” entre brincadeiras ao ar livre, aprendizagem ao ar livre e educação ambiental, pois existem muitos pontos em comum entre elas, que devem ser construídos de forma a melhorar os programas de educação ambiental de educação infantil que são ou forem desenvolvidos na escola. O desafio é enfrentar a disparidade entre os ambientes “humanos” e “naturais”, a qual faz com que algumas crianças se incomodem com o fato de a educação

ambiental ocorrer em locais que apresentem desconforto e dificultem as conexões positivas e amorosas com a natureza (ARDOIN *et al.*, 2013).

Para Ardoin *et al.* (2013), a educação ambiental deve ser praticada em locais onde as crianças se sintam confortáveis e, se essas áreas não forem “naturais” e tradicionalmente associadas à educação ambiental, então os educadores da educação infantil devem trabalhar em programas que destaquem o “natural” dos elementos de configurações urbanas e ajudar as crianças a se conectarem com a terra onde quer que estejam.

Outro ponto é o desenvolvimento de projetos envolvendo os alunos e tornando-os agentes da mudança e construtores de soluções e ações que ajudem na construção de um futuro sustentável, apesar da pouca idade. Daí a visão de Boileau (2013), que defende que as crianças devem ser incentivadas a se aprofundar nos problemas que envolvem o meio ambiente, tirando as próprias conclusões e tomando decisões sobre como solucionar questões dentro e fora do contexto escolar.

Com base nessa prática educativa mais participativa, que instiga os alunos a se envolverem nos problemas ambientais e assim tirar conclusões, as crianças tornam-se indivíduos que podem planejar e implementar etapas de ação para um futuro sustentável. Desse modo, resultados de projetos com a temática da educação ambiental, desenvolvidos dentro e fora da escola podem oferecer suporte para a importância da educação ambiental interdisciplinar no contexto da educação infantil (DAVIS, 2009).

## GESTÃO SUSTENTÁVEL DOS RECURSOS HÍDRICOS PARA O CMEI “MENINO JESUS” EM PRESIDENTE KENNEDY-ES

A preservação dos recursos naturais ainda não pode ser considerada uma característica predominante da maioria da população brasileira, o que pode ser comprovado mediante os casos de poluição dos mananciais, o consumo excessivo da água e até mesmo as perdas que ocorrem durante o transporte da água. De acordo com Santiago (2016, p. 23), “a água é recurso natural, bem de domínio público e dotado de valor econômico, sendo essencial para a sobrevivência humana”.

Ao contrário do que a maioria da população pensa, a água é um recurso natural finito, e, se não houver a racionalização e o uso consciente, a falta da água será um problema enfrentado pelas gerações futuras, pois, embora haja um tratamento para que a água usada retorne ao meio ambiente, essa margem de retorno é considerada baixa.

Desse modo, é imprescindível que a população reflita sobre as ações que degradam o meio ambiente e adote medidas/práticas sustentáveis para racionalizar o consumo dos recursos hídricos.

No intuito de contribuir para essa prática, o projeto em síntese abordará três eixos fundamentais para uma gestão mais eficiente e eficaz dos recursos hídricos, um dos quais a educação ambiental, que se “configura numa prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas nas relações do ambiente escolar, na interação entre diferentes atores e conduzida pelos educadores” (RUIZ, 2017, p. 28).

Também se fará uma reflexão sobre as escolas sustentáveis que são definidas como “aquelas que mantêm relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida às presentes e futuras gerações” (BRASIL, 2013, p. 2).

Ao observarmos como são realizadas as atividades cotidianas do funcionalismo do Centro Municipal de Educação “Menino Jesus”, atentamos para a necessidade de reflexão sobre a gestão dos recursos hídricos, o que, em momentos críticos de uma crise ambiental em que se vive atualmente, é de suma importância.

Sendo assim, objetiva-se com esta pesquisa analisar práticas e ações educativas que podem ser introduzidas no CMEI “Menino Jesus”, a fim de contribuir para o aproveitamento dos recursos hídricos na instituição, otimizando os possíveis impactos ambientais causados pelo seu funcionamento.

Considerando a temática principal desta pesquisa, buscamos responder à seguinte problemática: Quais ações e práticas educativas sustentáveis podem ser introduzidas para maximizar o aproveitamento dos recursos hídricos no CMEI “Menino Jesus”?

Ante a problemática elencada acima, a pesquisa tem por finalidade testar a hipótese de que a implementação de ações e práticas educativas, com adequações na infraestrutura referentes à instalação de tecnologias economizadoras dos recursos hídricos, pode contribuir consideravelmente para a transformação da escola em um ambiente educador sustentável.

A preservação dos recursos naturais, embora retratados com frequência na sociedade, ainda não é uma “característica predominante nas ações de grande parte da população brasileira, fato que é notório na significativa poluição dos mananciais, nas perdas durante o transporte de água e inclusive no consumo [...] pelo usuário final” (SANTIAGO, 2016, p. 23).

O intuito é que esta pesquisa contribua para a economia dos recursos hídricos disponíveis, propondo uma forma sustentável de se relacionar com o meio ambiente, destacando a importância

de estabelecer novos métodos para o manejo desses recursos e demonstrando preocupar-se com as gerações futuras, um dos princípios para a sustentabilidade.

Dessa forma, como educadora de um centro de educação infantil, ao observar a rotina diária no âmbito da creche, houve uma dinâmica complexa com ampla variedade de atividades realizadas para seu funcionamento.

Nesse sentido, vislumbra-se a necessidade de aprender novos métodos e adquirir novas práticas para realizar as atividades rotineiras, adequando a infraestrutura da escola, a fim de torná-la um diferencial dentro do município de Presidente Kennedy-ES, a qual se preocupa com o meio ambiente.

Considera-se como maior desafio para a realização desta pesquisa o despertar do interesse de todos os agentes envolvidos, abordando a responsabilidade e engajamento e visando à mudança para a aquisição de hábitos que colaboram para a sustentabilidade.

Convém destacar que a interação dos agentes envolvidos é de extrema importância para que consiga atingir o resultado desta pesquisa, visto que, segundo Silveira (2017), a gestão e a educação ambiental possuem caráter participativo e democrático e o papel da metodologia só “funciona melhor quando se há participação do coletivo para a transformação do comportamento do ser humano em relação a si mesmo e a natureza”.

Outro fator será a aceitação e disponibilidade do poder público e da comunidade escolar para a tomada de decisões e aplicabilidade para a realização de medidas que tornem possível o uso sustentável dos recursos hídricos na escola.

Contudo, acredita-se que abordar a gestão eficiente dos recursos hídricos dentro do ambiente escolar será essencial para

despertar que outras entidades e até mesmo indivíduos busquem planejar e manejar, de forma sustentável, os recursos hídricos do município de Presidente Kennedy-ES.

A educação ambiental torna-se uma ferramenta importante “[...] para a implantação de uma política ambiental sustentável, seja por meio da educação formal, ou pela educação não formal [...]” (ALMEIDA, 2018, p. 25).

O ambiente escolar passa a ser o melhor lugar para que essas práticas sustentáveis sejam ensinadas, sensibilizando a sociedade desde a primeira fase da educação infantil, orientando-a sobre as formas de preservar o meio ambiente, conscientizando-a sobre as possíveis limitações e restrições impostas pela própria natureza ou pela ação humana e implantando formas criativas e sustentáveis dos recursos hídricos.

Ruiz (2017, p. 26) acredita que “a escola educa e socializa por mediação de atividades que organiza para desenvolver os currículos por meio dos conteúdos e das práticas que se realizam no espaço escolar”.

Contudo, disseminar as ações sustentáveis dentro do ambiente escolar é posto como um dos passos primordiais para a reeducação da sociedade com o meio ambiente, tornando o espaço em que vivemos um ambiente mais sustentável.

Dessa maneira, para que se construa uma escola sustentável, é preciso reinventá-la, ou seja, ressignificar as formas de entender das pessoas sobre a importância de discutir as questões ambientais, além de evidenciar as atitudes e comportamentos que são necessários para a transformação sustentável.

Nesse sentido, é fundamental que a escola, como espaço de transformação social, crie oportunidades para a comunidade desenvolver conhecimentos destinados ao meio ambiente.

## O DESAFIO DO USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO PROCESSO DE INCLUSÃO

A tecnologia da informação e da comunicação (TIC) moldou as instalações e serviços da vida e a forma de aprender e compartilhar experiências, tornando-se parte integrante do cotidiano e gerando oportunidade de igualdade para alunos na educação em vários contextos e serviços, além de incluir seu uso e implicações práticas na educação especial em que ainda há pouca atenção na política de inclusão (PELTENBURG *et al.*, 2010).

Para Yusof *et al.* (2014), como as TICs desempenham um grande papel na promoção da aprendizagem na educação de necessidades especiais, é essencial planejá-las na educação e estabelecer padrões por meio de políticas voltadas para elas. Assim destaca Liasidou (2010), em relação às necessidades especiais: não se trata de um problema pessoal, mas uma questão pública. Logo, as sociedades precisam criar um padrão de uso desses recursos para a igualdade das crianças com necessidades especiais.

Joga-se aqui luz à discussão sobre os desafios para utilizar as TICs no apoio à prática inclusiva nas escolas, ou seja, os esforços feitos para incluir alunos com uma variedade de deficiências físicas, sensoriais, de comunicação ou cognitivas, tanto na aprendizagem como em oportunidades sociais mais amplas.

Nesse sentido, Petersen-Karlan (2011) ressalta que as TICs podem ser vitais para esses alunos, o que inclui aqueles com sérias dificuldades físicas ou de aprendizagem e ainda os que possuem habilidades de leitura, escrita e matemática, mas se desenvolvem lentamente. As necessidades especiais incluem condições como

dislexia, deficiência física, distúrbios de fala e linguagem, deficiência visual, perda auditiva, dificuldades de comunicação e dificuldades emocionais e comportamentais.

Embora a incorporação das TICs no ensino e aprendizagem de alunos com deficiência tenha se tornado uma questão importante, em muitas escolas ainda é um desafio a implementação de uma metodologia que utilize esses recursos para otimizar o processo de ensino e aprendizagem e aumentar a participação em atividades educacionais para alunos com deficiência pelos recursos e tipos diversos que possuem e a forma como eles podem ser usados por esses alunos nas atividades escolares (STARCIC, 2010).

O tipo de TICs usado pode diferir entre os alunos com deficiência e ser especialmente benéfico para escrita, ortografia e comunicação, e, independentemente de, em sua maioria, os estudos terem destacar intervenções com deficiências visuais, auditivas e de comunicação, todos os alunos com todo tipo de deficiência podem beneficiar-se do uso das TIC.

Incorporar as TICs, particularmente os computadores e a internet, no ensino e aprendizagem para aumentar as “habilidades digitais” dos alunos tornou-se um ponto importante em países tanto economicamente desenvolvidos quanto em desenvolvimento. Assim, numa perspectiva de igualdade, todos os alunos devem ter oportunidades iguais e suporte adequado para adquirir competência por meio da tecnologia, independentemente de possuírem deficiência física ou não (CICCARELLI *et al.*, 2011).

Chantry e Dunford (2010) ressaltam que, para alunos com deficiência, a literatura parece apoiar o uso das TICs como um dispositivo de tecnologia assistiva projetado para auxiliar a participação de um indivíduo, em graus variáveis, em todas as áreas de desempenho ocupacional, mas particularmente na educação, comunicação e jogo.

Porém, apesar de as TICs estarem disponíveis nas escolas há algumas décadas, Desch e Gaebler-Spira (2008) explicam que muitas das pesquisas sobre seu uso na educação têm se concentrado apenas nos benefícios para crianças sem deficiência. Poucas são as pesquisas que abordam os benefícios trazidos pelas TICs em relação às possibilidades oferecidas por elas para a participação plena de crianças com deficiência física nas atividades escolares.

Apesar da heterogeneidade considerável entre os estudos, a literatura revisada parece apoiar amplamente que os alunos com deficiência física se beneficiam do uso das TIC nas escolas, independentemente do tipo de TIC – elas parecem ser especialmente benéficas para escrita, ortografia e comunicação (ANTTILA *et al.*, 2012).

O uso das TICs para apoiar a inclusão permite que os alunos se comuniquem, participem das aulas e aprendam de forma mais eficaz. Dado o papel que podem desempenhar para ajudar crianças com deficiências a se comunicarem e se envolverem na aprendizagem, é decepcionante haver pouca pesquisa publicada em periódicos acadêmicos quanto ao seu uso para práticas inclusivas (ANTTILA *et al.*, 2012).

Muitos desses estudos de caso são evidências poderosas do potencial com que a tecnologia precisa fazer uma diferença profunda para os alunos, além de fornecer aos professores exemplos do uso de diferentes tipos de TICs em várias circunstâncias, algumas das quais podem ser aplicáveis aos alunos com deficiência.

Heemskerk *et al.* (2012) ressaltam, ainda, que é preciso uma análise abrangente da integração das TICs nas escolas como recurso potencial para o ensino e aprendizagem. Daí a importância de definir as práticas diárias utilizadas, assim como a infraestrutura necessária, dando ênfase ao currículo, programa e formação de docentes, recursos digitais e alfabetização, para ter sucesso dentro da educação especial na era digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imperioso questionar os usos que temos feito das novas tecnologias e dos novos conhecimentos, muitas vezes com a mesma racionalidade instrumental, mecânica e excludente tão ao sabor da lógica produtivista. Principalmente é imperioso analisar as relações que estabelecemos uns com os outros.

Neste artigo, propôs-se uma formação que contradiz a racionalidade dominante. A aposta é no conhecimento produzido no/do/com o cotidiano e não sobre o cotidiano, admitindo que ele é prático, produzido nas experiências dos sujeitos ordinários que se relacionam permanentemente nas contingências históricas e sociais dos múltiplos espaços/tempos complexos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. *Formação de professores: pensar e fazer*. 5. ed. São Paulo, Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Encontros, Memorial*. Rio de Janeiro, 1995.

ALVES, Nilda, GARCIA Regina Leite. *O sentido da Escola*. Rio de Janeiro, DP&A, 1990.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 6. ed. /2ª impressão. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

ANTTILA, H; SAMUELSSON, K; SALMINEN, A. L et al. *Qualidade da evidência de intervenções de tecnologia assistiva para pessoas com deficiência: uma visão geral das revisões sistemáticas*. Technol Disabil. 2012; 24:9-48.

CARVALHO, Janete Magalhães. *Cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, Brasília, DF: CNPq, 2009.

DELEUZE, Gilles.; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, v. 3, 2. ed. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. São Paulo: Editora 34, 2012.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. 21. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt.

KASTRUP, Virginia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 32-51.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. 1. ed. 3ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. Tradução: Cristina Antunes/João Wanderley Geraldi.

PELTENBURG, M; HEUVELPANHUIZEN, M; ROBITZSCH, A. (2010). *Avaliação dinâmica baseada em TIC para revelar o potencial dos alunos de educação especial em matemática*. Research Papers in Education, 25(3).

PETERSEN-KARLAN, G. R. (2011). *Tecnologia para apoiar a redação de alunos com deficiência de aprendizagem e acadêmica: tendências e descobertas recentes de pesquisas*. Assistive Technology Outcomes and Benefits, 7, (1), 39-62.

ROLNIK, Suely. *Esfemas da insurreição: notas para uma vida não cafetizada*. 2. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

RONCHI-FILHO, Jair. *Cartografando fazeres em um centro de educação infantil: experimentações com uma comunidade ampliada de pesquisa*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, ES - 170f.

SANTIAGO, Vicky Ramon Britto. *Barreiras para a implementação do programa de racionalização do consumo de água em prédios públicos administrativos do estado da Bahia*. 2016. Dissertação de Mestrado em Meio Ambiente, Águas e Saneamento. Escola Politécnica da Universidade Federal da Bahia.

SILVEIRA, Karin Raphaella. *Contribuições das Metodologias Participativas para o Desenvolvimento da Educação Ambiental em Espaços Escolares*. Curitiba, 2017. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49486/R%20-%20D%20-%20KARIN%20RAPHAELLA%20SILVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 07 fev. 2020.

YUSOF, A. M; GNANAMALAR, E; DANIEL, S. *et al.* (2014). *Percepção de professores de educação e entretenimento móvel para alunos com necessidades especiais*. International Journal of Inclusive Education, 18(2).

SUMÁRIO

BOILEAU, E. Y. S. (2013). *Jovens Vozes: Os desafios e oportunidades que surgem na pesquisa em educação ambiental na primeira infância*. Canadian Journal of Environmental Education, 18, 142–154. Retrieved from <http://cjee.lakeheadu.ca/index.php/cjee/article/view/1204/679>.

CLARK, A. (2007). *Cem maneiras de ouvir: reunindo as perspectivas das crianças sobre o ambiente da primeira infância*. Young Children, 62(3), 76–81. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/42730028>.

DAVIS, J. (2009). *Desvendando o “buraco” da pesquisa da educação infantil para a sustentabilidade: um levantamento preliminar da literatura*. Environmental Education Research, 15(2), 227–241. doi:10.1080/13504620802710607.

KALVAITIS, D; MONHARDT, R. M. (2012). *A arquitetura das relações das crianças com a natureza: uma investigação fenomenográfica vista por meio de desenhos e narrativas escritas de alunos do ensino fundamental*. Environmental Education Research, 18(2), 209–227. doi:10.1080/13504622.2011.598227.

RICKINSON, M. (2006). *Pesquisando e entendendo a aprendizagem ambiental: esperanças para os próximos 10 anos*. Environmental Education Research, 12(3-4), 445–457. doi:10.1080/13504620600799182.

ROBBINS, J. (2005). *Contextos, colaboração e ferramentas culturais: uma perspectiva sociocultural sobre a pesquisa do pensamento infantil. Questões contemporâneas na primeira infância*. 6(2), 140–149. Retrieved from <http://cie.sagepub.com/content/6/2/140.full.pdf+html>





# 7

Marciana Gonçalves Aranha  
Isabel Matos Nunes

## A EDUCAÇÃO INFANTIL EM JORNADA DE TEMPO INTEGRAL: um olhar sobre o Currículo

DOI: [10.31960/pimentacultural/2021.127.147-166](https://doi.org/10.31960/pimentacultural/2021.127.147-166)



**RESUMO:**

Objetiva compreender as concepções que os profissionais da educação infantil têm sobre a necessidade/relevância de um currículo específico para a educação infantil em tempo integral. No campo metodológico, caracteriza-se como qualitativa, do tipo participante. Na análise dos dados, fomenta reflexões importantes sobre o que acontece nos espaços/tempos dos CEIMs pesquisados quanto à organização e estruturação curricular. Como principais resultados, foi possível verificar que não há, dentro da proposta pedagógica existente, da educação infantil, as especificidades para o tempo integral. Constatou-se, também o anseio dos profissionais pesquisados sobre a necessidade da efetivação de uma proposta curricular que atenda as particularidades da educação infantil, em tempo integral, o quanto antes. As discussões e diálogos propostos são relevantes para os profissionais inseridos na Educação Infantil e contribuem na discussão do processo de elaboração e complementação de um possível currículo que atenda o tempo integral.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; Educação Integral; Currículo.

## INTRODUÇÃO

O presente texto é produto de uma dissertação de mestrado<sup>19</sup> que discorre sobre o currículo da educação infantil em tempo integral, no município de São Mateus-ES. A proposta da investigação teve como objetivo principal compreender as concepções e perspectivas que os profissionais, que atuam na educação infantil em tempo integral, têm sobre a necessidade de um currículo específico para a educação infantil em tempo integral. Sendo assim, este estudo pretende dar visibilidade à questão do currículo e às possíveis inquietudes dos profissionais que atuam na educação infantil, em tempo integral, sobretudo, em relação a um currículo que atenda às especificidades do ensino integral.

Desse modo, é necessário investigar e problematizar o currículo em consonância com a proposta pedagógica já existente na educação infantil do município e se ela atende as especificidades que o tempo integral requer, partindo do significado da palavra integral, que remete a uma educação que atende o ser humano por inteiro, em todas as suas dimensões. Além disso, pretende-se investigar a existência de políticas públicas voltadas para a organização, socialização e fortalecimento relacionadas à educação infantil em tempo integral.

Assim, nas sessões que seguem apresentamos o aporte teórico, que fundamenta nossas análises e o delineamento da pesquisa realizada por meio da abordagem metodológica, o lócus da pesquisa e os participantes. A seguir, é feita a discussão dos dados, dando ênfase à concepção dos profissionais sobre o currículo específico para a educação infantil em tempo integral, nos CEIMs pesquisados.

<sup>19</sup> Programa de Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus/ES.

## O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A educação infantil, enquanto uma etapa importante da Educação Básica, nos últimos anos, tem sido alvo de um intenso processo de revisão e reorganização das concepções sobre as práticas pedagógicas, essenciais ao desenvolvimento integral da criança. Sobretudo, as discussões da Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>20</sup> e o Plano Nacional de Educação (PNE)<sup>21</sup>. Dessa forma, em meio aos desafios de mudanças provocados por discussões quanto ao currículo e a proposta pedagógica, é necessário e indispensável os estudos e discussões acerca de orientações das práticas que estruturam o cotidiano das instituições de educação infantil (ARANHA e NUNES, 2020)

Outro ponto de destaque, em relação ao currículo na educação infantil, é o artigo 9º da LDB 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da organização da educação nacional, quando afirma que:

A União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil (...) que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, Art. 9º).

Desse modo, cabe aos municípios em colaboração com os entes Federados, o estabelecimento de um currículo mínimo para a educação infantil, assegurando a formação básica das crianças. Em meio a esta trajetória, para nortear as Propostas Pedagógicas na Educação Infantil, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) elaborou

<sup>20</sup> A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo comum e obrigatório que deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas de educação infantil, fundamental e médio de todo o Brasil, para garantir o direito à aprendizagem e desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

<sup>21</sup> Lei ordinária elaborada em 26 de junho de 2014, tendo validade de 10 anos. Estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da Educação.

o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). E, em 2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI).

O RCNEI constituiu-se em um marco para se reafirmar o reconhecimento e valorização da educação infantil como primeira etapa da Educação Básica. E, a posteriori, o DCNEI em seu art. 3 traz uma nova concepção de currículo para a educação infantil:

O currículo da educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, CNE/CEB, 2009, p. 1).

Portanto, essa concepção de currículo propõe que não se constitua e nem se estabeleça um currículo como uma solução, nem como um roteiro a ser seguido, mas como um documento aberto, que esteja sempre em processo e em movimento para construção e reconstrução.

Com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação infantil teve mais uma vez o seu reconhecimento como integrante da Educação Básica. Este documento, que começou a ser construído em 2015, em cumprimento de algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE), determina que todos os currículos das redes públicas e privadas do país deverão conter os mesmos conteúdos essenciais. Sendo essa a única referência para as escolas elaborarem seu currículo.

No que tange ao currículo da Educação Infantil em Tempo Integral, percebemos que ao longo da história da educação brasileira, tendo em vista as diferentes propostas de escola em tempo integral, implementadas em nosso país, predomina a defesa e melhoria da qualidade da educação. Outrossim, é possível destacar aportes teóricos que elencam os desafios e as possibilidades da educação em tempo integral, direcionados à educação infantil.

Ainda sob essa ótica, é possível perceber, no contexto da educação infantil em tempo integral, a necessidade de que as metodologias e práticas utilizadas nas unidades de ensino sejam respaldadas por um currículo que compreenda as especificidades da educação em tempo integral.

Vale ressaltar que, dentre as principais políticas públicas voltadas para a educação integral, destaca-se a lei n. 10.172/2001, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). E, no que diz respeito a educação integral, o PNE destaca a meta 6, que afirma: “Oferecer educação integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 97).

Logo, uma das vertentes que surge como necessidade da sociedade contemporânea é a educação em tempo integral para atender crianças e jovens, sobretudo na educação infantil. Assim, por meio de efetiva organização curricular e atividades articuladas com a proposta pedagógica, propiciem desenvolvimento da identidade das crianças, através de aprendizagens diversificadas, uma vez que a criança se desenvolve em situações de interações sociais.

Trazendo esse discurso para a realidade do município, onde foi desenvolvida a presente pesquisa, é importante destacar que no Plano Municipal de Educação de São Mateus (PME), de junho de 2015, a meta de número 1 é referente à educação infantil. E, a estratégia 8, da referida meta, diz respeito a educação em tempo integral: “Estimular o acesso à educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil”.

Contudo, existe a necessidade de inovações quanto ao aproveitamento da ampliação do tempo, compreendido também como ampliação da aprendizagem. Inovações quanto aos desafios

relacionados às propostas pedagógicas e políticas públicas sob a ótica de que a educação infantil necessita atender as demandas de um currículo diferenciado para seu público alvo e seus saberes.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012, p. 33) afirma: “Se um turno já é tão pesado para tantos milhares de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões [...], mais uma dose do mesmo será insuportável”. Nesse segmento, a ampliação do tempo na escola, muitas vezes, é entendida somente como mais tempo de escolarização para as crianças ou somente como ampliar o que já se faz. No entanto, esta ampliação do tempo deve ser concebida não somente como ocupação do tempo livre, mas como oportunidade e garantia de tempos e momentos qualitativos para as crianças, garantindo-lhes a construção de novos fazeres com ações planejadas e executadas em espaços escolares por profissionais habilitados (ARANHA e NUNES, 2020).

Em conformidade a essas reflexões, Moll (2009) ressalta que o aumento do tempo escolar, constantemente, tem diversas concepções quanto à organização do tempo e, em consequência disso, tem gerado processos de hiperescolarização com efeitos negativos, não apresentando os resultados desejados. Portanto, a educação infantil em tempo integral, sob a ótica curricular, precisa conceber que o momento da criança na instituição é também espaço de múltiplas atividades e que por meio de um planejamento efetivo e diferenciado, esse espaço seja produtivo para a criança (ARANHA e NUNES, 2020).

É importante ressaltar que, nesta pesquisa, entendemos a educação integral como uma educação que promove o desenvolvimento e a formação humana em suas dimensões intelectual, física, emocional, social e cultural, que potencializam o conhecimento transformador de todos os sujeitos envolvidos.

Em vista disso, o desafio frente à ampliação da jornada escolar é o desenvolvimento de uma proposta curricular, para a educação infantil, que atenda as particularidades do tempo integral. Garantindo um tempo direcionado para as peculiaridades da infância, tendo em vista a compreensão do atendimento voltado para o indivíduo em sua integralidade. Dessa forma, a permanência prolongada na escola só faz sentido se privilegiar uma educação de qualidade.

## DELINEAMENTO DA PESQUISA

A escolha metodológica foi a abordagem qualitativa, uma vez que muito contribui para os avanços do processo educacional em sua totalidade. A vertente qualitativa se estabelece como processo de contínua produção e análise de conhecimentos, oferecendo ferramentas eficazes para a interpretação das questões educacionais como as percepções, os conflitos, as contradições, os movimentos de todos os envolvidos no cotidiano escolar.

Nesse sentido, Gatti e André (2018, p. 9), sobre o uso dos métodos qualitativos na pesquisa, destacam que,

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas.

Dentro desta perspectiva, segundo as autoras, a abordagem qualitativa privilegia uma compreensão da realidade das escolas, a partir de uma análise mais profunda proporcionando uma maior dimensão na compreensão da aprendizagem, das relações internas

e externas das instituições, da compreensão histórico-cultural em que os sujeitos estão inseridos no contexto educacional e das relações dialógicas entre pesquisador e objeto pesquisado.

A pesquisa foi realizada no município de São Mateus, localizado no norte do estado do Espírito Santo. Neste município existem 35 Centros de Educação Infantil municipal (CEIMs). Destes 05 atendem exclusivamente em tempo integral e 05 atendem em período integral e parcial.

No entanto, considerando os objetivos do presente texto, no que tange à compreensão das concepções que os professores da educação infantil têm sobre a necessidade/relevância de um currículo específico para a educação infantil em tempo integral, foram selecionados os 5 CEIMs que atendem exclusivamente em tempo integral, para ser desenvolvido este estudo. Essas escolas estão em total consonância com os objetivos da pesquisa. De acordo com Gil (2002, p. 56), o estudo de campo pode ser desenvolvido por meio “[...] de observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo”.

Sendo assim, os dados da pesquisa foram inicialmente produzidos por pesquisa de campo, a partir da observação participante da pesquisadora que atua em um dos CEIMs pesquisados.

Os sujeitos da pesquisa computam 21 (vinte e um) participantes no total. Sendo que 20 (vinte) são profissionais que atuam nos 5 CEIMs com atendimento em tempo integral, classificados da seguinte forma: 2 (dois) professores, 1 (um) pedagogo, 1 (um) diretor (de cada um dos CEIMs) e 1 (uma) Coordenadora Pedagógica - responsável pela educação infantil do município. Salientamos que todos fazem parte do quadro efetivo do município.

A proposta de trabalho da pesquisa consistiu em uma descrição qualitativa, baseada na análise de informações produzidas acerca do tema como os desafios, possibilidades e especificidades da educação infantil em tempo integral.

A produção e análises dos dados foram organizadas de forma a relacioná-las aos objetivos centrais da pesquisa. Os principais dados do estudo foram produzidos por meio de pesquisa de campo, a partir da observação participante da pesquisadora.

A primeira etapa da pesquisa foi realizada por meio de questionário semiaberto, aplicado para 2 professores de cada escola, 1 pedagogo e o diretor de cada um dos 5 CEIMs que atendem em tempo integral. No campo empírico, os sujeitos que cotidianamente possuem contato com a área pesquisada puderam expressar suas concepções.

Dos 21 sujeitos participantes da pesquisa, todos são graduados em pedagogia, ou seja, 100% possuem formação no campo pedagógico. Todos os participantes disseram possuir curso de pós-graduação. Desses, 20% citaram que possuem pós-graduação ligada à educação e, especificamente, na educação infantil. Mediante as respostas dos entrevistados, percebe-se que todos possuem graduação em pedagogia e especialização em áreas afins.

A partir desses dados, destaca-se que, no campo legal, os profissionais estão habilitados à docência na educação infantil. Entretanto, é possível observar que uma especialização ou outra formação, na área específica de educação em tempo integral, não foi citada. O que seria relevante para se atuar em um espaço de intensificação dialógica, acerca das demandas cotidianas dos CEIMs em tempo integral, para que essa etapa da educação básica se efetive com qualidade, considerando-se as diversidades desses sujeitos que permanecem um tempo maior nos CEIMs.

Sobre esse aspecto, Pacheco (2008, p. 7) ressalta que:

A formação dos educadores associados à proposta de Educação Integral é tarefa a ser construída, tanto pelos cursos de formação inicial e continuada quanto pelos sistemas e pelas próprias escolas, levando-se em conta, essencialmente, uma reestruturação na formação e valorização dos educadores, na organização das escolas e dos sistemas de ensino, na democratização e na eficiência da gestão.

A formação de professores e demais profissionais que atuam em tempo integral na educação infantil é de suma importância e necessidade. Em uma escola de tempo integral, a realidade é muito diferente de uma escola de tempo parcial. Os profissionais do tempo integral devem levar em conta que o tempo estendido representa uma ampliação de situações e oportunidades que geram aprendizagens. É preciso ter um olhar e intencionalidade pedagógica em todas as situações vivenciadas, como também nas diversas possibilidades de saberes que existem além do espaço da sala de aula.

A tabela 1 é representativa do tempo de serviço dos sujeitos participantes na educação infantil e, especificamente, nos CEIMs em tempo integral:

**Tabela 1 – Tempo de serviço dos professores na Educação Infantil e Integral (continua)**

TEMPO NA EI	QUANTIDADE	INTEGRAL	QUANTIDADE
De 1 a 5 anos	4	De 1 a 5 anos	9
De 5 a 10 anos	4	De 5 a 10 anos	2

**Tabela 1 – Tempo de serviço dos professores na Educação Infantil e Integral (conclusão)**

De 10 a 15 anos	2	De 10 a 15 anos	2
De 15 a 20 anos	3	De 15 a 20 anos	3
Mais de 20 anos	7	Mais de 20 anos	4

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das entrevistas

Percebe-se que todos os entrevistados possuem alguma experiência na educação infantil em tempo integral. Essa constatação é notável no sentido de se perceber que há uma contínua atuação desses profissionais no tempo integral na educação infantil.

Assim, para Pimenta (1999, p. 20), “os saberes da experiência são também aqueles em que os professores produzem no seu dia a dia, num processo contínuo de reflexão de sua prática mediatizada com seus colegas de trabalho”. Entendendo, portanto, que a prática pedagógica do professor, além dos conhecimentos formais adquiridos em cursos de formação, é construída no decorrer de suas experiências diárias vividas em seu trabalho com os alunos, pais, relações com outros professores e outras realidades escolares.

Corroborando essas concepções, também convém citar Tardif (2000, p. 234), quando afirma:

Partimos da ideia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente. [...] os saberes profissionais dos professores são adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira.

Dessa forma, entendemos que o avanço da carreira do professor, ao longo dos anos, geralmente é acompanhado de um domínio maior do seu trabalho, dos alunos e das exigências que a profissão exige. Logo, as práticas e saberes que o professor apresenta estão diretamente ligados à sua experiência. Não podemos generalizar situações ou pessoas, mas espera-se que um professor com maior tempo de experiência tenha mais facilidade para determinadas situações e questões apresentadas no cotidiano da sala de aula e da escola.

## CONCEPÇÃO DOS PROFISSIONAIS SOBRE O CURRÍCULO ESPECÍFICO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL

Essa discussão e análise foram realizadas com base nos questionários respondidos pelos professores, pedagogos e diretores que atuam na educação infantil em tempo integral, com a intenção de compreender as concepções que eles têm sobre a necessidade/relevância de um currículo específico que contemple as demandas da educação infantil em tempo integral.

A primeira questão apresentada aos participantes da pesquisa se referia ao currículo/proposta atual da educação infantil, se é efetivado com dois momentos articulados de planejamento para o tempo integral. Dos 20 questionários entregues, 05 participantes (25%) responderam que sim e 13 participantes (65%) responderam que não. Apenas dois participantes não responderam.

A análise das respostas nos mostra que a maioria dos profissionais entendem que o currículo não se articula de modo integrado nos planejamentos. Ou seja, os turnos matutino e vespertino da educação infantil em tempo integral não se articulam. O que sugere uma reflexão, pois existe a necessidade de uma proposta integradora que se efetive na prática. Para (PEIXOTO, SHUCHTER E ARAÚJO, 2015, p.153) “[...] o tempo expandido não é outro tempo; continua sendo tempo de aprendizagem, tempo de vivência do currículo. A criança assistida no ‘tempo integral’ não é outra criança; continua sendo a mesma criança que tem matrícula na instituição”.

Quando indagadas se o currículo, hoje, atende as especificidades para o tempo integral, 06 participantes (30%) responderam que sim e 14 participantes (70%) responderam que o

currículo da escola de educação infantil em tempo integral não tem atendido as especificidades do tempo integral.

Mediante as respostas, observa-se a necessidade de se refletir e, sobretudo, levantar questões sobre as especificidades de um currículo que atenda as demandas do tempo integral.

Sobre as especificidades da educação infantil em tempo integral, Moll (2011) destaca que um currículo significativo é aquele que faz sentido para os estudantes e que é relevante porque produz aprendizagens que causam impacto na vida em comunidade.

O encontro de diferenças e de diferentes conduz a diálogos, que são experiências comunicativas indispensáveis a uma educação que se quer integral e integradora. E assim torna-se possível articular atividades de aprendizagem na escola e fora dela, construindo um currículo significativo (MOLL, 2011, p.31)

Em consonância com a autora, compreendemos que é somente a partir do projeto político pedagógico, construído coletivamente, que a escola pode orientar e articular as ações e atividades propostas na perspectiva da educação integral.

Quando questionadas sobre os desafios da educação infantil, no aspecto curricular da educação em tempo integral, as profissionais pontuaram alguns desafios sintetizados na Tabela 2.

**Tabela 2 - Desafios da educação infantil em tempo integral**

DESAFIOS	QUANTIDADE	%
Reorganização curricular	15	75%
Quadro de funcionários	8	40%
Infraestrutura	14	70%
Dois tempos distintos na escola	4	20%

Planejamento articulado entre os dois turnos	16	80%
--	----	-----

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir dos dados

A apuração das respostas destes desafios, no CEIM de tempo integral, foram analisadas e os sujeitos da pesquisa puderam nos revelar que os desafios são frequentes e reprisados nos CEIMs pesquisados. Assim, destaca-se que é uma necessidade emergente: efetivar um planejamento articulado entre os dois tempos, pois 80% de seus profissionais sentem essa necessidade. Em segundo, e num percentual quase empatado, 75% e 70% das respostas, os profissionais responderam sobre a necessidade de reorganização curricular e a infraestrutura como condições que dificultam as condições de trabalho.

Ou seja, essas demandas já estão garantidas em lei, conforme já descrito no referencial da pesquisa, como enfatiza a DCNEI (2009), mas a prática desse aporte legal e pedagógico ainda não é uma realidade efetiva para os sujeitos entrevistados.

Quando questionadas se o tempo de permanência que a criança fica na escola é aproveitado de maneira eficiente, garantindo uma aprendizagem real e significativa, para uma escola de tempo integral, 13 participantes (65%) responderam que sim, enquanto 07 participantes (35%) responderam não.

Logo, percebemos que há um consenso entre a maior parte dos entrevistados de que o tempo de permanência que a criança fica na escola é aproveitado de maneira eficiente. O que se pressupõe que eles apontam desafios e necessidades no campo anterior, mas acreditam no trabalho que é desenvolvido, na atualidade, em prol da educação dessas crianças, bem como percebem a relevância da educação infantil em tempo integral.

Sobre a ampliação do tempo com qualidade e significativo, Moll (2011, p. 24) destaca: “no entanto, a expansão do tempo escolar tem o potencial de incrementar a qualidade da educação, desde que essa extensão se traduza em uma conjunção qualitativa de trabalhos educativos”. Assim, entendemos que a educação integral não é sinônimo de ampliação do tempo de permanência da criança na escola, mas uma ampliação de momentos significativos de aprendizagens.

Entre as perguntas abertas do nosso questionário, estava a indagação de como os profissionais se embasam e se respaldam quanto ao planejamento das aulas no período integral. Analisando as respostas a esta pergunta, percebemos que eles usam a proposta pedagógica existente, bem como o plano de ensino para a educação infantil. No entanto, percebemos, também, que necessitam de diretrizes que norteiem a organização do planejamento articulado entre os dois períodos de aula.

A última pergunta do nosso questionário foi sobre o que poderia ser incluído no currículo da educação infantil, para garantir o direito de aprendizagem do aluno em tempo integral. Seguem algumas respostas:

Penso que seja necessário um ensino que não seja 'maçante', ou seja, que o currículo inclua atividades diversificadas para complemento da aprendizagem, oficinas, esportes, artes, música, dança, ou seja, o desenvolvimento integral do educando (PROFESSORA A).

Nesse sentido, Moll (2011, p. 24) reforça: “a formulação de uma proposta de educação integral implica ampliação qualificada de tempo, mesclando atividades educativas diferenciadas. Ao fazê-lo, contribui para a formação integral do aluno”. Pactuando com a afirmação da autora, as professoras participantes da pesquisa, também responderam:

Aulas com projetos diferenciados, por exemplo, arte, música, dança, teatro, com professores da área, construção de

brinquedoteca, sala de informática, passeios e viagens (PROFESSORA B).

Ter infraestrutura adequada com aulas específicas diferentes em cada turno: musicalização, língua estrangeira, dança, informática, agricultura, esportes. Com um plano de ensino e currículo próprio (PROFESSORA C).

Um currículo real ser colocado em prática nas escolas de tempo integral. E que seja realmente executado (PROFESSORA D).

Alinhar conteúdos para um dia e não para turnos. Criar um roteiro diário, onde a proposta será desenvolvida para a realidade daquela instituição e comunidade (PROFESSORA E).

Desse modo, entende-se que as narrativas das professoras, pedagogas e diretoras expõem a necessidade da estruturação de um currículo que se concretize e, sobretudo, se efetive pela valorização das múltiplas habilidades de seus alunos, tendo como foco as práticas pedagógicas e profissionais com formação específica. Música, dança, jogos, esportes, línguas e informática, por exemplo, são atividades propostas por elas para o cotidiano escolar, oportunizando uma diversificação de atividades para uma completa formação humana, ou seja, integral. Os profissionais participantes da pesquisa citam ainda a necessidade de que os dois tempos que compõem o período integral articulem-se de modo dinâmico e integrado, planejando e intercalando as áreas do conhecimento pedagógico para que essas não se repitam nos dois períodos, matutino e vespertino.

Nesse sentido, Faria (1999) vai ao encontro das inquietudes dos participantes da pesquisa, pois sustenta que os saberes e experiências relacionadas ao universo infantil sejam propositalmente selecionados e organizados com o objetivo de gerar formações que favoreçam o desenvolvimento cultural da humanidade a partir da infância. Dessa forma, demonstra a potencialidade dessa etapa tão relevante da educação básica, se, de fato, for uma prioridade.

Corroborando essas ideias, a DCNEI (2010, p. 125) estabelece:

[...] a ampliação da jornada poderá ser feita mediante o desenvolvimento de atividades como as de acompanhamento e apoio pedagógico, reforço e aprofundamento de aprendizagem, experimentação e pesquisa científica, cultura e artes, esporte e lazer, tecnologias da comunicação e informação, afirmação da cultura dos direitos humanos, preservação do meio ambiente, promoção da saúde, entre outras, articuladas aos componentes curriculares e áreas de conhecimento, bem como as vivências e práticas socioculturais.

Desse modo, é necessário problematizar o currículo, em consonância com a proposta pedagógica já existente na educação infantil, do município de São Mateus-ES, provocando ações que promovam um olhar para as especificidades que o tempo integral requer. Ressaltamos o significado da palavra integral que remete a uma educação que atende o ser humano por inteiro, em todas as suas dimensões como, também, a existência de políticas públicas voltadas para a organização, socialização e fortalecimento da educação infantil em tempo integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a essas reflexões, inferimos que apesar das inúmeras conquistas da educação infantil de tempo integral, ainda há a necessidade de se dar maior visibilidade à questão do currículo e as possíveis inquietudes dos profissionais que atuam com a educação em tempo integral. Implementação de um currículo que, de fato, no cotidiano, atenda as especificidades do ensino integral e que possibilite a ampliação do universo cultural das crianças matriculadas nesta modalidade de ensino. Portanto, a pesquisa de modo contundente, aponta para a necessidade de se discutir e,

sobretudo, construir um currículo que atenda as especificidades da educação infantil em tempo integral.

Mediante estas considerações, constatamos que o currículo, apesar de ainda estar associado à grade de conteúdos ou de uma estrutura fechada a ser seguida, pode, através da equipe pedagógica e do corpo docente, se tornar um espaço de autonomia e intervenções. Um processo de contínuas e reflexivas ações, pautado cotidianamente pelos planejamentos e ações propositivas de seus profissionais.

Nesse sentido, quanto às indagações e inquietações básicas que deram origem aos objetivos que fundamentam esta pesquisa, constatou-se que os profissionais pesquisados almejam e concordam sobre a necessidade de um currículo específico para a educação em tempo integral e desejam sua efetivação documentada pela Secretaria de Educação do município de São Mateus – ES.

## REFERÊNCIAS

ARANNHA, Marciana Gonçalves; NUNES, Isabel Matos; *Reflexões sobre o Currículo na Educação Infantil em Tempo Integral*. In.; TEDESCO, Anderson Luiz e LACERDA, Tiago Eurico (Orgs). Educação Digital e Práticas Pedagógicas. Volume 1. Editora Bagai; 2020.

BRASIL, *Diretrizes Curriculares Nacionais da educação básica para a Educação Infantil*. Brasília, DF: 2013.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de, (1990). *Educação pré-escolar e cultura*. Campinas: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 1999.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. *A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil*. In: Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática [S.l: s.n.], 2010. Disponível em: <http://bdpi.usp.br/item/002133855>. Acesso em 15.08.2018.

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

SUMÁRIO

MOLL, Jaqueline. (Org.) *Caminhos para elaborar uma proposta de Educação integral em jornada ampliada*. Brasília: MEC/SECAD, 2011.

PACHECO, Suzana Moreira; *Proposta pedagógica. Elementos para o debate necessário*. Educação Integral. Salto para o Futuro. Ano XVIII, boletim 13 – Agosto de 2008.

PEIXOTO, Edson Maciel; SCHUCHTER, Terezinha Maria.; ARAÚJO, Vania Carvalho de; *O “tempo integral na educação infantil: financiamento, gestão e projeto-pedagógico em questão*. ARAÚJO, Vania Carvalho de (Org.). Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas. Brasília, DF: Ministério da Educação; Vitória: EDUFES, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo, editora Cortez, 1999, p. 15-34.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. *Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério*. Educação & sociedade, ano XXI, nº 73, dezembro, 2000, 243.





# 8

Eline Mara Batista Almeida

**PROGRAMA NACIONAL  
DE INTEGRAÇÃO  
DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
COM A EDUCAÇÃO BÁSICA:  
desafios e possibilidades  
na e para Modalidade  
de Jovens e Adultos**

DOI: [10.31960/pimentacultural/2021.127.167-180](https://doi.org/10.31960/pimentacultural/2021.127.167-180)



RESUMO:

Este estudo busca inquietar a modalidade da Educação de Jovens e Adultos: Como possibilitar debates, ações críticas-reflexivas nos enfrentamentos pedagógicos, gerenciais e políticos para formação escolar e profissional dos educandos com vistas ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica - PROEJA? Cabe-nos pensar os desafios sociais que os educandos têm para permanecer e concluir as etapas, considerando o professor como agente de “educação libertadora”. O intuito é refletir quanto aos avanços e/ou retrocessos dos espaços escolares e o que o sistema propõe para o do trabalho técnico-pedagógico na e para EJA, pois há instituições públicas que revelam necessidade urgente de realinhamento das ações que envolvem todos os sujeitos da escola. Este movimento é possível com pensamentos de autores e modos de pensar dos sujeitos que da escola fazem parte. Há necessidade premente da equipe técnico-pedagógica inovar a organização do trabalho escolar sem perder de vista a realidade dos educandos da EJA que buscam um lugar social no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: PROEJA, Educando, Professor, Educação Básica, Formação Profissional

## INTRODUÇÃO

O presente estudo se ocupa em abordar o tema programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica: desafios e possibilidades na e para modalidade de jovens e adultos. O objetivo deste trabalho consiste em chamar a atenção dos sujeitos que atuam com a eja no referido programa, enquanto profissionais críticos e reflexivos inseridos no contexto educacional frente aos desafios que a modernidade os coloca, comprometidos com o currículo, normativas e a melhoria do processo de ensinar e aprender.

Busca-se também, descobrir de que maneira estes sujeitos têm contribuído para a educação básica-profissional de jovens e adultos que por algum motivo não puderam concluir os estudos na idade regular. com base em diversas reflexões nessa temática, alguns autores (Nilda Alves 2001; Morim 2000; Augusto Cury 2003; Elizabeth Barros 2005; Linhares 2002; Weber 1996; Perrenoud 2001; 2002; Libâneo, 2006; Arroyo, 2004), chamam a atenção dizendo que é papel da escola gerir e promover programas contínuos, que possibilite novas formas de conhecer e (fazer, por meio de grupos de estudo, cursos de aperfeiçoamento, seminários, e demais possibilidades de desenvolvimento profissional, preparando-os para os enfrentamentos que toda instituição educacional pode passar, com foco na aprendizagem significativa e emancipatória do aluno da EJA.

É urgente e necessário que a equipe técnico-pedagógica promova tempo e espaço em busca de conhecimento coletivo possíveis adequados às especificidades da EJA. Destas e de outras formas inquietantes, vale refletir e discutir os desafios que os alunos da EJA enfrentam para concluir a escolarização, bem como alcançar a formação profissional: realinhar ações técnico-pedagógicas trazem possibilidades quando pensadas e organizadas na e para a melhoria da educação básica e formação profissional, conseqüentemente da sociedade como um todo.

## DISCUSSÃO TEÓRICA

Devido a questões socioeconômicas, culturais, com privações de acesso à escolarização e formação profissional para o mundo do trabalho nos deparamos ao longo do tempo na sociedade com a situação do aluno da EJA. Percebe-se que a educação vem deixando a desejar quanto as suas finalidades e ações. Cury (2003, p. 14), reforça que, “O conhecimento se multiplicou e o número de escolas se expandiu como em nenhuma outra época [...]”. Hoje, na sociedade contemporânea é diferente, principalmente, que é requisito básico e prioritário no ensino brasileiro para a atuação eficiente e eficaz do profissional docente. Investir neste quadro exige mudanças em aspectos sociais, econômicos e culturais da realidade educacional.

Diante disso, a instituição que pretende contribuir significativamente para a escolarização, suas especificidades e formação profissional dos educandos da EJA no processo ensino-aprendizagem, deve estar consciente de que sua “competência” é permanente e integrada no dia-a-dia. Subentende-se que estas e outras propostas tornam-se possíveis quando (re)pensadas nos espaços escolares, enredadas com os pares.

A superação dessa situação, a recriação/criação de outras formas de política e a afirmação de outra racionalidade, enfim, a fabricação de outras formas de experiência que possamos ter de nós mesmos, dos outros e do mundo só se efetivará se formos capazes de forjar conceitos e práticas que possam construir uma realidade mais múltipla e solidária [...] (BARROS, 2002, p. 69).

No entanto, percebe-se que são grandes os desafios pedagógicos, gerenciais e políticos<sup>22</sup> que o educando e profissional

<sup>22</sup> Desafios citados pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC, 2007) diante da “[...] proposta revolucionária contida nos princípios do PROEJA de formação integral do cidadão e de inclusão desses sujeitos a partir de um projeto de sociedade mais justa e igualitária [...]”.

docente e da EJA enfrenta para manter-se atualizado e práticas educativas condizentes com a realidade. Esta construção será possível a partir do momento que houver mobilização dos sujeitos da escola a fim de resistir o já “constituído”.

Diante disso, Kaniski (apud FREIRE, 2007), alerta que:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem cooparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário. Esta cooparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é a incidência terminativa de um sujeito, mas o mediador da comunicação (KANISKI, 2007, p. 37).

Isso parece ser possível quando o saber passa a ser percebido como uma condição de vida; acontecendo na nas relações vividas e entrelaçadas pelo coletivo sujeitos da EJA. Assim, pensa-se enquanto necessidade; inovação na educação, estar em constante aperfeiçoamento; manter contato com os pares, ler, observar, analisar para oferecer melhores situações de aprendizagem ao educando, sujeito e objeto de toda ação docente. Vale lembrar ao sujeito docente de necessidades prementes: “[...] perguntar-se por que se faz o que se faz, em nome de que, se consegue isso, se deseja ou se deve confirmar ou modificar sua conduta, adquirir novas competências, expor-se as novas experiências” (PERRENOUD, 2001, p. 218).

Subentende-se que esses caminhos têm possibilidades de ser trilhados para a melhoria da práxis pedagógica como fator inerente ao PROEJA, e conseqüentemente à educação. Acredita-se que hoje, mais do que nunca, não conectar-se-á outras formas de saber-ser-fazer, assim como se atualizar, é estagnar e retroceder.

Queluz (1999, p. 16), chama a atenção da escola para algumas considerações:

[...] o local de trabalho, o ambiente geral da escola e as condições oferecidas são fatores fundamentais [...];

[...] a possibilidade de trocar idéias e informações com seus pares, o acesso às fontes de informação [...];

[...] a disponibilidade de recursos didático-pedagógicos atuais e eficientes terão de ser considerados [...].

Rever o modelo educativo da EJA refere-se primeiramente em superar urgentemente o sistema tradicional de ensino, o que implica partir do vivido e praticado pelos alunos no cotidiano, tendo como base o currículo com os temas estabelecidos.

Morim (2002, p. 31), enfatiza que “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanente [...]”. Dado que o processo do conhecimento se dá não somente através de transmissão do saber, mas por meio da construção do mesmo, ou seja, a relação intrínseca e extrínseca entre a escola como um todo, aluno e sociedade.

A graduação é necessária. Para o educando da EJA é primordial atualizar-se sempre. Há de considerar que é um tempo e forma diferente de ensinar e aprender. “Inovar a escola e os sistemas educativos é o processo mais qualificador dos docentes” (ARROYO, 2004, p.174). Afinal, a valorização que o profissional docente almeja, depende em boa parte de propostas de formação e aperfeiçoamento profissional.

Como possibilitar debates continuamente aos professores competentes, com ações críticas e reflexivas frente aos enfrentamentos pedagógicos, gerenciais e políticos para atuar na escolarização e formação profissional dos educandos do PROEJA, visando à integração e a inclusão destes sujeitos na sociedade?

## DESENVOLVIMENTO

No momento em que nos preocupamos com a educação que visa transformar e acreditar no homem como ser em constante aprendizado, agente do processo de mudança social, pensa-se também que “[...] há distintos fazeres e habilidades. Daí a necessidade de criar espaços que estimulem e oportunizem diferentes fazeres, que se articulam em torno de objetivos comuns” (FORUM EJA, 2007). Este tem como principal objetivo levar a reflexões acerca da questão profissionais da EJA comprometidos com a educação básica de qualidade e formação profissional – PROEJA. Outro ponto é analisar os principais desafios que os educandos enfrentam para concluir a escolarização na educação de jovens e adultos e quais as perspectivas para a formação profissional.

“Para enfrentar estes desafios torna-se fundamental apostar na capacidade de ação e reflexão das pessoas. [...] Apostar que as pessoas podem olhar para frente construindo as condições para a realização do que foi avistado” (FORUM EJA, 2007). Percebe-se que tudo isto implica um sem números de (re)pensares paradigmáticos pelos sujeitos envolvidos, enredados e em constante tessitura com a educação.

Ousaria tentar responder algumas questões relacionadas. Faz-se necessário alcançar alguns elementos considerados relevantes neste estudo como: Investigar quais os fatores que contribuem (des) motivação de educandos e docentes; Registrar as inquietações e propostas dos sujeitos educandos e equipe técnico-pedagógica; Sugerir procedimentos para servir de mediação nas situações.

Para Cury (2006), os docentes, em meio a tantos enfrentamentos, são indispensáveis, porque a amabilidade, a reciprocidade, a tolerância, a inclusão, o amor ao próximo, enfim, tudo que sensibiliza o outro só pode ser ensinado por seres; por máquinas, não!

Diante nas novas propostas educacionais voltadas para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica - PROEJA, e da demanda por novos paradigmas que nela acontece, a (des)construção do conhecimento passa a ser vista como fator relevante e essencial aos professores e alunos. Supõe-se que estes precisam estar atentos às diversas mudanças e “investir” no ofício para que possam desenvolver, da melhor forma possível, as atividades pedagógicas.

“O ensino assume seu real significado à medida que, efetivamente, promove a aprendizagem. A aprendizagem é a atividade do aluno, o qual deve estar situado como sujeito no processo de aquisição de conhecimento” (LARANJEIRAS, 2000, p. 27). Partindo dessa reflexão, considera-se que o saber nos dias atuais torna-se cada vez mais possível aos educandos. Daí percebe-se que para o professor da EJA cumprir com a tarefa de ensinar e que a aprendizagem tenha êxito, é importante que ele esteja sempre se aperfeiçoando e (re)pensando a didática utilizada nas atividades educativas.

Segundo Neto (2007), o atual professor precisa incorporar posturas inovadoras:

Um docente inovador é aquele que busca o diálogo, a formação continuada, o aprimoramento e atualização de sua metodologia [...]. O docente inovador é aquele que se potencializa, ou seja, se capacita com aprimoramento pedagógico, com visão empreendedora [...] (NETO, 2007, p 2).

Percebe-se então, que a reflexão quanto a possibilidades de ações inovadoras tende direcionar o fazer educativo dos professores. Estes sujeitos, antes de tudo, precisam estar conscientes que para (re)inventar práticas pedagógicas condizentes com a realidade escolar da EJA e para atender as necessidades do educando; precisa-se trabalhar, buscando alternativas de maneira coletiva. Diante disto subentende-se que há um desafio a ser enfrentado: a mobilização docente; norteada pela (re) construção, tanto do conhecimento, quanto da práxis (JACOB, 1999).

De acordo com Arroyo (2004, p. 114) “Nossa criatividade pode encontrar mecanismos de modificação, invenção e introdução de novos recursos e instrumentos”. Por ser um dos caminhos para a concretização desta proposta, sugere-se então, que seja estabelecida entre os sujeitos da EJA, parcerias que viabilize a formação de redes de novos conhecimentos sócio-históricos possíveis, reais e adaptáveis às complexidades que fazem parte do cotidiano escolar.

Quanto a isso, em Queluz (1999, p. 98) consta que:

[...] os professores e a escola em geral precisam estar atentos para essa diversidade cultural [...], para desenvolver um outro padrão educacional que contemple a diversidade, que possibilite o desabrochar de ideias, modos de conceber e agir diversos do estabelecido [...].

Ao participar de redes complexas de (re)construção e transformação de saberes, os professores da EJA passam a acreditar em novas possibilidades, sentindo-se fortalecidos e mais confiantes nas relações com seus pares; tendo condições para lutar contra as “dificuldades” inevitáveis, desafiadoras e, conseqüentemente inovar fazeres, renovando olhares. Esta crença é para que se tenha uma escola melhor, porém:

[...] fica patente a importância do clima democrático para facilitar a exposição contínua ao debate educacional e ao intercâmbio entre pares, o que, por sua vez, somente contribui para aprofundamento da compreensão sobre os elementos que atuam na esfera da educação formal (WEBER, 1996 p. 106).

As perspectivas paradigmáticas apontadas para educação trazem inúmeras evoluções. Porém, é preciso perceber; renovar o conhecimento para ações, sócio-culturais, inclusivas, democráticas e por meio de posturas críticas-reflexivas são enfrentamentos bem maiores. Diante de tudo isto, cabe ao docente da EJA compreender e considerar as várias faces do saber-ser-fazer que habitam os espaços

escolares. Neste caminho, o sujeito docente, diante das possibilidades de melhorar o ensino dos educandos e também a sua auto-formação, passam perceber que diante de tanta diversidade a necessidade premente de um “investimento” mais significativo na profissão e de buscar continuamente o aperfeiçoamento para o seu ofício.

Perrenoud (2001, p. 201) considera que:

[...] o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica estabelecida em hábitos, rotinas e truques do ofício; deve possuir uma competência cultural decorrente da cultura comum e de saberes cotidianos que ele partilha com seus alunos; deve ser capaz de se exprimir com uma certa autenticidade diante de seus alunos; deve ser capaz de administrar estrategicamente uma classe para atingir objetivos de aprendizagem, ao mesmo tempo podendo negociar seu papel; deve ser capaz de identificar comportamentos e de modifica-los em uma certa medida, etc.

Propostas de formação continuada são apresentadas pela LDB – 9394/96, como também por diversos autores/as; associação entre teorias e práticas no próprio ambiente escolar, aproveitamento de experiências vividas, cursos de aperfeiçoamento, seminários, comunicações científicas e (des)construção de conhecimentos em rede, dentre outras. Então cabe dizer; o professor da EJA não pode perder oportunidades de atualizações, pois, estas servem como instrumentos relevantes ao fazer pedagógico. Para que isto aconteça, algumas escolas precisam: deixar as queixas de lado, de apontar culpado e de acusar “aqueles” que não vivem a sua realidade, assim, prorrogando a construção de um novo ensino.

Escola e professores de EJA estando sempre em sintonia podem liberta-se das possíveis dificuldades. Daí, Laranjeiras (2000, p. 120) diz:

É preciso que possamos constituir as atividades e os conhecimentos que sejam inerentes à ação e à reflexão de quaisquer professores, no corpo de uma base comum e na

forma de programas que possam estar sempre promovendo, entre diferentes professores de diferentes disciplinas e diferentes séries, oportunidades de construir a aproximação que lhes permita detectar o que os une, assim, perceber, cada um, o seu real papel com os demais.

Sabe-se da responsabilidade da escola em oportunizar coletivamente a continuidade na formação docente de EJA. Porém, faz-se importante chamar a atenção quanto à ideia de que este sujeito em particular, diante do seu ofício e de suas práticas, torne-se responsável pelo seu aperfeiçoamento também no plano individual.

Com base nessa proposta, Libâneo (2006, p. 375), contribui alertando para algumas questões a ser considerada quanto à formação contínua:

Atualmente, o desenvolvimento profissional não se restringe mais ao mero treinamento. A ideia é que a própria escola é o lugar de formação profissional, por ser, sobretudo nela, no contexto de trabalho, que os professores e demais funcionários podem reconstruir suas práticas, o que resulta em mudanças pessoais e profissionais.

O desenvolvimento pessoal diz respeito aos investimentos pessoais dos professores em seu próprio processo de formação, por meio de trabalho crítico-reflexivo sobre suas práxis e da reconstrução da sua identidade pessoal, resultando nos saberes da experiência.

O saber reflexivo envolve o tempo todo o saber crítico para possíveis intervenções, com vistas a aproximar conhecimentos teóricos e práticos. É por meio da pesquisa que se pode estar a reformular alguns conceitos engessados e paradigmáticos. A partir disso nota-se um dos grandes enfrentamentos, pois o ato de pesquisar leva o sujeito docente da EJA a deparar-se muitas vezes com o desconhecido, levando-o a perceber a necessidade de (re)conhecer e integrar-se ao novo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se diante da análise quanto às reflexões que os sujeitos profissionais que compõem a EJA podem contribuir significativamente para a educação básica e formação profissional de jovens e adultos. Há de se ter expectativas, como também, interesse em dar continuidade na busca de novos conhecimentos para possíveis fazeres diferentes. Porém, até mesmo conscientes das possibilidades de desenvolver-se diante do ofício deparamo-nos com os alguns pouco motivados. Isto surpreende, pois são sujeitos educadores. Cabe então, propor uma reflexão paradigmática sobre a temática.

Por fim, há de se entender que as demandas da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva para o mundo do trabalho envolvem um sem números de conhecimentos que, quando tecidos, enredados vai sendo agregado ao saber e fazer de professor e aluno de acordo em que é movido pelo fazer no cotidiano, onde os avanços e/ou retrocessos servem como indicativos para a (re)construção de outros saberes. Desta forma, através de pesquisa, discussões, aperfeiçoamentos, dentre outros, é que pode ser construída essa rede de conhecimento.

O ensino atual mostra a crescente necessidade de que para o profissional docente continuar atuando nos espaços escolares de com eficiência e eficácia, é preciso que este sujeito ouse enveredar por novos caminhos e outras possibilidades. Entende-se então, que é no educador polivalente e flexível, criador de soluções para os imprevistos, com a finalidade de realizar concretamente as diversas tarefas que o ensino atual aposta para possíveis transformações da sociedade moderna e daqueles que dela fazem parte.

Diante do exposto, não há pretensão em esgotar a discussão do tema pesquisado, mas buscar contribuições e apontamentos relevantes para o conhecimento, outras possibilidades no processo

de desenvolvimento do PROEJA, enquanto profissionais críticos e reflexivos engajados nos desafios e possibilidades da educação básica e profissional na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite (Org.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de Mestre: Imagens e Auto-Imagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano Escolar, Formação de Professores (as) e Currículo*. São Paulo: Ed. Cortez, 2005. p. 68 – 93.

CURY, Augusto. *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. 12. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

EJA, Fórum. Extraído do livro: *Brasil: Alternativas e Protagonistas*. Consulta Popular, 1999. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/construcaocoletiva>>. Acessado em 30 de out. de 2007.

JACOBI, Pedro. Os desafios de inovar na gestão educativa. *Revista Brasileira de Política e Administração da educação*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. v. 15, n. 2. (jul./dez. 1999). Porto Alegre: ANPAE, 1999. p. 167 – 172.

KANISKI, Ana Lúcia. *Curso de Aperfeiçoamento em Educação: Processos emancipatórios conectando saberes / NEP Praia da Costa*. Kaniski Assessoria Pedagógica Ltda. Vila Velha/ES.

LARANJEIRAS, Maria Inês. *Da Arte de Aprender ao Ofício de Ensinar: Relato, em Reflexão, de uma Trajetória*. Bauru, Rio de Janeiro: Edusc, 2000.

LIBÂNEO, José, Carlos. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LINHARES, Célia, LEAL, Maria Cristina (orgs). *Formação de Professores: Uma Crítica à Razão e à Política Hegemônicas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MORIM, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NETO, Jamardo R. *O Professor Universitário Inovador: Currículo por Competências*. Disponível em: <[www.febave.org.br/congressounibave/congresso\\_publicacao/congresso\\_artigos/ramon\\_ramardo.pdf](http://www.febave.org.br/congressounibave/congresso_publicacao/congresso_artigos/ramon_ramardo.pdf)>. Acessado em: 30 de jun de 2007.

PERRENOUD, Philippe. *et al. Formando Professores Profissionais: Quais Estratégias? Quais Competências?* Fátima Murad e Eunice Gruman (Trad). 2. ed. rev – Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Cláudia Schilling (Trad). Porto Alegre: Artmed, 2002.

QUELUZ, Ana Gracinda (Orientação) & ALONSO, Myrtes (Organização). *O Trabalho Docente: Teoria e Prática*. São Paulo: Pioneira, 1999.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Formação de Profissionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=694&Itemid=848>>. Acessado em 25 de out. de 2007.

WEBER, Silke. *O Professorado e o Papel da Educação na Sociedade*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.



# 9

Clarice Nascimento  
Luana Frigulha Guisso

## O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: desafios de uma pedagogia libertadora nas aulas de Educação Física

DOI: 10.31560/pimentacultural/2021.127.181-202





RESUMO:

A inclusão da disciplina de Educação Física no município de São Mateus – ES, na modalidade Educação Infantil é relativamente recente, data do ano de 2016; diante disto, os desafios dos profissionais ali inseridos são grandes e constantes. Tendo em vista que a educação brasileira, de modo geral, foi intensamente baseada nos ideais do patrono da educação, Paulo Freire, que defendia a chamada “Educação Libertadora”, que de maneira simplificada, defende que o aluno tenha total liberdade nos mecanismos ensino-aprendizagem, desenvolvendo através desta sua própria vivência sua visão crítica-social e levando-se em conta as atuais e acirradas discussões acerca dos papéis sociais entre o masculino e o feminino tornar-se minimamente curioso imaginar como se procede a compreensão dos professores de Educação Física diante dos desafios ao oferecer o brincar de maneira lúdica e libertadora às crianças proporcionado atividades pautadas em descobertas e sensações próprias sem ditar a estas, regras de comportamento restrito a um papel social demarcado de masculinidade e/ou feminilidade. Faz-se então, nessa reflexão, um convite a desconstrução do atual modelo, em busca de uma geração mais abrangente e crítica.

PALAVRAS CHAVES: Brincadeira. Educação Libertadora. Gênero. Professores de Educação Física. Vivências.

## INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado no município de São Mateus/ES e visou avaliar as inferências dos profissionais de Educação Física na educação infantil, no que tange à liberdade do brincar como instrumento pedagógico promotor de criticidade sem a inferência direta do gênero ou sexualidade do aluno no processo educativo.

Comumente, define-se gênero como a dicotomia entre o masculino e feminino, e sexualidade como a prática ou interesse sexual do indivíduo que não, necessariamente, pode estar ligado ao seu gênero de origem. Percebeu-se no decorrer da pesquisa, que a definição e interação entre estes dois termos causa certas confusões de interpretação dentro do próprio corpo docente.

Já quando se reporta à brincadeira, é preciso compreender que este é um dos elementos naturais dos seres humanos, e é através dela que se inicia as relações entre os indivíduos e serve como equalizador das potencialidades de cada um. O faz-de-conta estimula a criatividade, a afetividade, habilidades cognitivas, motoras e de comunicação. No entanto, por vezes, o brincar não é estimulado de maneira livre e desinibida, uma vez que, associa-se as variadas formas de brincadeiras ao gênero dos indivíduos, separando-se “brinquedos de meninos e de meninas” e, dessa forma, levanta-se uma dicotomia intensa entre Brincadeira/Sexualidade.

O elemento natural de brincar deve ser visto como ferramenta fundamental de trabalho no processo ensino-aprendizagem; tratando-se de educação infantil, então, é de se esperar que seja o principal componente, fazendo com que a criança descubra de maneira lúdica e natural a importância de cada elemento proposto, bem como, suscitar as primeiras noções de lógicas, habilidades linguísticas e as interações sociais.

Corroborar-se, portanto, com as ideias da pedagogia libertadora de Freire (1987), onde identifica-se como princípio a certeza de que a educação é um ato político, de construção do conhecimento e de criação de outra sociedade baseada na ética, justiça, ou seja, mais humana e mais solidária. A educação, por este viés, deve ser uma busca permanente em favor das classes oprimidas, luta constante baseada na equidade e liberdade. Ou seja, a mediação do conhecimento precisa ser construída com base na criticidade e valorização das experiências individuais para que a criança possa, através da vivência, construir-se, de maneira gradual, enquanto agente social, utilizando-se para tanto, dos mais variados instrumentos educacionais, sejam eles recursos didáticos, tais como livros e/ou materiais de manipulação, ou ainda, focada na ludicidade do mundo infantil através da instrumentalização do “faz-de-conta”.

No que tange à sexualidade, Louro (2010), evidencia que esta vem sendo tratada como tabu desde os primórdios da sociedade moderna (a partir de 1453, com a tomada de Constantinopla, até os dias atuais), fica claro que se trata de um assunto privado, que deve ser abordado nos lugares mais intimistas e com pessoas da maior confiança. Viver a sua sexualidade no mais pleno dos desejos e sentidos era (e continua sendo) uma particularidade da vida adulta e com autonomia financeira o que, portanto, convencionou-se que deva passar longe do ambiente escolar, principalmente nas creches e escolas que trabalham na primeira infância<sup>23</sup>.

Neste contexto, pretendeu-se compreender como os professores de Educação Física da rede municipal de São Mateus/ES tem desenvolvido o brincar de maneira lúdica e libertadora, nos moldes

<sup>23</sup> Primeira infância é o nome dado aos primeiros anos de vida, em particular, os cinco primeiros, de um ser humano, que são marcados por intensos processos de desenvolvimento - Em março de 2016, a Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016, conhecida como Marco Legal da Primeira Infância, definiu primeira infância e trouxe importantes diretrizes para as políticas públicas destinadas a essa faixa etária. (BRASIL, 2016).

apresentados por Freire, mediando conflitos de gênero e sexualidade na educação infantil, permitindo que as crianças tenham liberdade de acesso e experimentação ao que lhe chamar atenção durante suas brincadeiras e brinquedos. Para tanto, o instrumento de pesquisa utilizado foram as entrevistas individuais com os profissionais da área, com auxílio de questionário aberto que pautou o diálogo e as análises.

Objetiva-se com este estudo, problematizar acerca da compreensão dos professores de Educação Física os desafios ao oferecer o brincar de maneira lúdica e libertadora às crianças proporcionando atividades pautadas em descobertas e sensações próprias sem ditar a estas, regras de comportamento restrito a um papel social demarcado de masculinidade e/ou feminilidade. Para tanto, seguiu-se esse passo a passo: investigou-se as brincadeiras e brinquedos que são oferecidas às crianças, dos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs) do perímetro urbano do município de São Mateus; discutiu-se com os profissionais de Educação Física quais as contribuições do lúdico na perspectiva do Município e se o brincar é desenvolvido na forma libertadora como forma de contribuição da formação de indivíduos críticos nos CEIMs.

## APORTE TEÓRICO

Primeiramente, precisamos compreender as relações entre gênero/sexualidade com educação infantil e o papel da Educação Física escolar, bem como, as inferências e contribuições de Paulo Freire na educação brasileira.

O primeiro a dialogar acerca da sexualidade infantil foi Sigmund Freud, desenvolvendo suas teorias durante os tratamentos clínicos que aplicava em seu consultório de psiquiatria. As primeiras inferências

de Freud, nesta temática geraram bastante incômodos a sociedade vigente provocando polêmicas, uma vez que, a sua época, o tema era considerado impróprio e discussões ou debates nesta área eram totalmente desestimulados. Assim sendo, na XX Conferência de Viena (1915-1916), Freud (2006, p. 309) em seu discurso sobre “A vida sexual dos seres humanos”, chocou ao afirmar que:

[...] Não é fácil delimitar aquilo que abrange o conceito de “sexual”. Talvez a única definição acertada fosse “tudo o que se relaciona com a distinção entre os dois sexos”. [...] Se tomarem o fato do ato sexual como ponto central, talvez definissem como sexual tudo aquilo que, com vistas a obter prazer, diz respeito ao corpo e, em especial, aos órgãos sexuais de uma pessoa do sexo oposto, e que, em última instância, visa à união dos genitais e à realização do ato sexual. [...] Se, por outro lado, tomarem a função de reprodução como núcleo da sexualidade, correm o risco de excluir toda uma série de coisas que não visam à reprodução, mas certamente são sexuais, como a masturbação, e até mesmo o beijo. (Freud, 2006 p.309)

Freud (2006) explanava que o descaso a esta questão [,] desde a primeira infância[,] era temerário visto que acreditava que os transtornos emocionais que acompanha os adultos, em sua maioria, tinha origem na infância e ao serem abafados em seu íntimo evoluem até tornarem-se neurose. Para Freud era um erro grave não compreender que o indivíduo pode carregar problemas desde a infância e afirmava que sexualidade nos acompanha desde a infância até a morte, definindo cinco fases de desenvolvimento psicosssexual para explicar como se dá o desenvolvimento sexual de uma pessoa, sendo: Fase oral ( 1 – ano / área erógena: Boca), Fase Anal (1 a 3 anos/ área erógena: entranhas e controle da bexiga), Fase Fálica (3 a 6 anos/ área erógena: genitais), Período de latência (6 anos até a puberdade / área erógena: sentimentos sexuais são inativos) e Estágio Genital (Da puberdade até a morte / amadurecimento dos interesses sexuais).

Considerando a teoria Freudiana, a dicotomia binariana sexual só é realmente expressada a partir da adolescência. Até essa fase, as crianças são expostas, no que tange a sexualidade, as formas como os adultos em sua volta lidam com essas questões e isto pode servir de estímulo ou ser utilizado de maneira preconceituosa e punitiva para tolher os institutos naturais da criança em se conhecer, conhecer o outro e a partir dessa vivência iniciar os seus processos próprios de autoconhecimento.

Deste modo, entende-se que o meio em que o sujeito está inserido pode influenciar em seu processo de construção e reconhecimento dentro seu gênero. Não se pode desconsiderar que as interações da construção de identidade iniciam-se na tenra idade, e a escola precisa, portanto, ser um local onde todo esse processo de conhecimento e reconhecimento de si próprio ocorra de maneira natural. No entanto, há, cada dia mais, uma efervescência social e política, além de um clima de contestação e transformação que tem gerado certo desconforto nas relações educacionais (a saber: escola/família/sociedade).

Na educação infantil, essas relações tornam-se ainda mais delicadas, e os abalos entre a curiosidade natural do desenvolvimento psicossexual e as construções de gênero e sexualidade, tornam-se uma dificuldade. Dentro da disciplina de Educação Física, que trabalha o corpo e a socialização, esses conflitos ficam ainda mais evidentes.

É preciso então, pensar do que se trata a educação infantil e quais seriam as inserções e atuações dos docentes no tratar com crianças pequenas. Não obstante, durante anos a escolarização de crianças pequenas ficou mesmo em segundo plano, não havendo sequer a obrigatoriedade de oferta dessa modalidade ou qualquer documento referencial de base para a atuação com este público, sendo, portanto, pouco considerada até que A lei de Diretrizes e Bases, 1996, com a Lei 9.394/96 no artigo 29 passa a conceituar que: a educação infantil, primeira etapa da educação básica tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, p.22).

Evidencia-se neste âmbito, que a educação infantil não atua apenas com a questão formativa intelectual da criança, mas precisa ocupar-se ainda com a qualidade de seu desenvolvimento físico, psicológico e social. Isso ocorre porque os documentos regulatórios brasileiros, são estreitamente influenciados pelos ideais Freirianos.

Não obstante, é empírico analisar o papel da Educação Física como agente transformador, já que durante anos o movimento corporal foi pouco explorado em sala de aula, como um instrumento eficaz para aprendizagens; as brincadeiras a que as crianças tinham acesso eram a que representavam ou instigavam algum costume do “mundo adulto” como explicita Aries:

Ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava de jogos de adultos, como o jogo de raquetes e inúmeros jogos de salão. Aos três anos, o menino já participava de um jogo de rimas, que era comum às crianças e aos jovens. Com os pajens dos aposentos do Rei, mais velhos do que ele, brincava de “a companhia vos agrada?”. Algumas vezes era o mestre (o líder da brincadeira), e quando não sabia o que devia dizer, perguntava; participava dessas brincadeiras, como a de acender uma vela com os olhos vendados, como se tivesse 15 anos. Quando ele não está brincando com os pajens, está brincando com os soldados; “Ele brincava com os soldados de diversas brincadeiras, como de bater palmas e de esconder”. “Aos seis anos, joga o jogo dos ofícios e brinca a mímica, jogos de salão que consistiam em adivinhar as profissões e as histórias que eram representadas por mímica. Essas brincadeiras também eram brincadeiras de adolescentes e de adultos. (Aries, 1973, p. 86).

Essa é uma visão engessada e arcaica acerca do que se refere as possibilidades e vivências infantis. Freire (1989), vai trazer à tona a especificidade das crianças que está sempre ligada ao movimento

não estático, como arrastar, engatinhar, correr, pular e jogar. Sendo estes movimentos inerentes ao contexto infantil. Para o educador, é imprescindível no viés de uma educação que se pretende libertadora, à exploração intencional dessas vivências, a fim de estimular as habilidades tanto motoras quanto cognitivas, tornando os jogos e brincadeiras excelentes pressupostos para lidar com as crianças.

No entanto, oferecer brincadeiras sem intervenção rígida de identificação de gênero (masculino/feminino) pode ser um problema aos professores pela interferência familiar, Flavio Pereira Pires indica: É perceptível nos dias atuais que, em geral, quanto menor a criança maior a participação e o envolvimento dos pais e ou responsáveis com o processo educativo, notando-se mais sua presença nas instituições de ensino direcionadas a educação infantil do que nos outros níveis de ensino. (PIRES, 2016, pg. 49)

Entende-se, dessa forma, que há de maneira empírica e intuitiva na sociedade comportamentos que são de imediato associados a uma possível inconsistência de gênero, e é muito complexo argumentar o quanto a brincadeira com uma boneca, pode inferir ao menino uma noção firme do papel social do pai, fazendo com que ele internalize noções comportamentais essenciais, como cuidado, carinho ou ainda, no caso feminino, a menina desenvolve habilidades tais como força, destreza e agilidade ao brincar livremente de “lutinha”.

A LDB (Lei nº 9.394 de 1996) evidencia que o perfil do professor que atue na educação seja o de um profissional polivalente, nos cuidados com as crianças e com um acervo educacional que abranja uma gama de diversidades de conteúdo, para que as crianças tenham várias possibilidades de aprendizagens. Portanto, ao inserir educandários infantis brincadeiras e brinquedos diversos e que sejam explorados livremente em aulas devidamente planejadas estimulando as crianças em seu desenvolvimento cognitivo, aliando a isto, toda gama de experiências que os infantes trazem de seu mundo infantil, a Educação

Física tem com a pedagogia libertadora um excelente diálogo e que deve ser utilizado. São contribuições das aulas de Educação Física: aprimoramento da cognição, motricidade, socialização e afetividade.

## ANÁLISE DE DADOS

Uma vez, que, se intenta refletir a realidade da Educação Física no âmbito infantil quanto a aprendizagem realizada através de brincadeiras, jogos e brinquedos, da forma mais livre possível, buscamos compreender as inferências dos professores mediante os instrumentos da abordagem qualitativa, pensando em uma pesquisa descritiva, já que a expectativa da mesma é explicitar e descrever as dificuldades dos professores para, após análise dos anseios e experiências dos sujeitos possamos propor novas abordagens ou visões acerca da prática já existente dos mesmos.

Tratando-se de educação, entende-se que aquele que diretamente é responsável pela mediação do conhecimento, é a parte central a ser ouvida para produção de discursos que direcionem ações futuras. Mediante isto, dialogou-se com 19 profissionais atuantes nos anos iniciais (4 e 5 anos) dos CEIM's de São Mateus, os quais foram submetidos a 06 questões "abertas", que permitiram que os professores expressassem suas opiniões e experiências, bem como, apresentassem suas bases teóricas no trato diário com as crianças e as problemáticas que o convívio social entre variados sujeitos, suscita no dia-a-dia escolar. Isto posto, analisa-se nesta sessão as respostas mais contundentes obtidas através do diálogo direto entre pesquisado e pesquisador.

Questão 1: O que você entende por "questões de gêneros" na escola? - A resposta da maioria dos entrevistados (11) deu como retorno, tratar-se de uma questão biológica e a ideia da dualidade masculino/

feminino; no entanto algumas respostas divergiram ou complementaram a resposta média obtida, das quais merecem destaque:

- É a inclusão e relação entre meninos e meninas. (Prof.11).
- É um tema polêmico que não deve ser tratado pela Educação Física. (Prof. 8).
- Os professores tem medo de tratar desse tema por que é muito polêmico, eu por exemplo prefiro não tratar disso em minhas aulas. (Prof. 4).
- É preciso sair do padrão de que isso é para menino e aquilo para meninas, na escola não pode haver essa questão de divisão de meninos e meninas. (Prof. 2).
- Gênero é trabalhar nas crianças sua identificação quanto a ser menino ou menina. (Prof. 9).
- Trata-se da escolha do sexo de ser feminino, masculino ou homossexual. (Prof. 15).

O termo “gênero” tem sua conceituação mais aceita, academicamente falando, através dos estudos de Donna Haraway, divulgada em sua obra *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvençión de la naturaleza*, sobre a qual conceitua-se “Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta” (Haraway, 1995, p. 221). Dentro do universo infantil, trata-se da descoberta e identificação do órgão excretor de meninos ou meninas de maneira mais natural possível para que a criança se reconheça pertencente a este ou aquele gênero. Essas descobertas se dão paulatinamente e, por tratar-se de um processo individual, permite uma diversidade enormes de construção dos sujeitos.

No entanto, o que se observa através das respostas aqui explicitadas, é que os professores têm apenas noções superficiais acerca da denotação do termo e que por causa dessa informação rasa, por vezes, acabam por confundir-se o que gera certo medo do

desconhecido ou ainda, uma certa “militância” por uma inclusão, ou um certo preconceito no que se refere aos homossexuais.

As respostas em relação à questão 2: Você costuma dividir a turma em “meninos” e “meninas”? foram quase unânimes, com apenas um mediador (Prof. 1) “confessando” que em algumas situações separa as crianças por gênero, questionado sobre em qual situação se daria essa separação afirmou:

- Olha essa semana mesmo aconteceu na educação infantil, eu, dei tipo, o futebol adaptado, aí eu fiz meninos e meninas, por que os meninos geralmente são mais fortes, treinam, aí eles empurram e pode machucar as meninas, então eu falei assim:  
- Olha, vamos fazer o futebol e primeiro serão os meninos, e as meninas ficarão sentadinhas e depois irão as meninas, e os meninos ficam sentados – aí dois meninos falaram logo: - Ih, as meninas não vão jogar por que futebol é coisa de menino – aí eu disse - nada disso! Menina pode fazer o que ela quiser, desde astronauta até jogar futebol - no desenvolver, eu falei – Olha, não pode tocar a bola com a mão – e as meninas conseguiram entender melhor as minhas orientações, daí eu falei pros meninos – olha lá as meninas estão fazendo melhor que vocês e olha que vocês estavam falando que menina não pode jogar futebol.

Já a Prof. 7 afirmou:

- Nas minhas aulas eu não coloco separação nenhuma, mas eu já vivenciei uma situação em que a professora de núcleo comum separava na sala de aula, meninos de um lado e meninas do outro e falava - Oh, hoje os meninos estão mais comportados ou as meninas estão muito mais organizadas nos desenhos” vice-versa; isso me atrapalhava um pouco por que nas minhas aulas, as crianças queriam permanecer separadas em gênero.

Ou seja, não é pouco usual, por parte dos adultos, a estigmatização de um gênero sobre o outro, gerando competição entre estes; isso pode configurar um problema, pois perpetua uma certa ideia de dominação de um gênero sobre o outro, Freitas alerta:

No que se refere à construção das masculinidades, também podemos falar de dominação e subordinação, por exemplo: quando o comportamento masculino foge dos ideais de força e virilidade, e, se identifica com a sensibilidade, a delicadeza, enfim, quando homens mais sensíveis externalizam seus sentimentos, nem sempre são compreendidos. [...] As mulheres podem sim ser muito machistas, o que inclusive, legitima as relações de dominação de gênero em nossa sociedade. Na educação, a escola também “produz” e “reproduz” esses modelos de feminilidade e masculinidade, ao mesmo tempo em que exclui, nem sempre de maneira sutil, outras formas de feminino ou masculino. ( Freitas, 2012, p. 72 -73).

Os professores afirmaram que as dificuldades maiores em relação aos gêneros nessa idade, ficam mais gritantes, quando se trabalha as cores, por que, a criança em sua maioria, já vem de casa com a predefinição de que “rosa é de menina” e “azul é de menino”, o que as vezes suscita alguns conflitos das crianças em não aceitar manusear algum objeto por causa da cor ou também tentar fazer chacota com um colega que utiliza um objeto também por causa da cor. Ou seja, cabe ao educador, estando devidamente amparado teoricamente para, pouco a pouco, ir desconstruindo os “pré-conceitos” que as crianças trazem consigo, e a interação constante entre meninos e meninas, auxiliam muito neste processo, pois diuturnamente a criança percebe que se afeiçoar mais a cor rosa, não tira do menino suas características masculinas, bem como, uma garota pode ser mais forte que um menino e isso não a desqualifica enquanto menina.

Em relação à questão 3: Como são desenvolvidas as brincadeiras em sua aula? De maneira geral, todos afirmaram que as atividades são distribuídas de maneira lúdica e com base no documento norteador da (BNCC) praticam aulas que cativam o interesse infantil e que os alunos desta idade são muito participativos, não havendo necessidade de intervenções no sentido de estimular a participação dos alunos na aula. O que, neste âmbito, expõe a necessidade da pluralidade de ações, brincadeiras e atividades

direcionadas às crianças, já que a (BNCC) é o documento norteador mais recente dos educadores, e, há nele uma preconização das atividades sem a ligação direta com o gênero e/ou sexualidade do indivíduo, no campo “sínteses das aprendizagens” no que se relaciona ao item “corpo e movimento”, tem-se a seguinte orientação:

Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis. Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo. Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio. Coordenar suas habilidades manuais. (BRASIL, 2018, p. 54).

Tratando-se especificamente da Educação Física, encontra-se no documento norteador como proposição de atuação na educação infantil: “[...] Anos Iniciais possuem modos próprios de vida e múltiplas experiências pessoais e sociais, o que torna necessário reconhecer a existência de infâncias no plural e, conseqüentemente, a singularidade de qualquer processo escolar” (BRASIL, 2018, p. 225).

Questão 4 Já enfrentou algum problema com pais de alunos ao propor alguma brincadeira? Qual? Em ampla maioria, os educadores (15) afirmaram que nunca tiveram ou não foram informados sobre algum desagravo dos pais em relação as suas aulas; no entanto, é importante analisar as experiências relatadas pelos professores a seguir:

– Tenho problemas com uma mãe de um aluno, da turma de 4 anos; a mãe dessa criança sabe que o filho gosta da cor rosa e de brincar com as bonecas, mas ela não aceita esse comportamento de forma alguma, e por conta disso, já foi inúmeras vezes conversar com a diretora e com a pedagoga da escola, diante disso, a orientação da escola é de que a gente não deixasse ele se envolver tanto com a cor rosa e nem brincar com as bonecas; claro que a gente na escola precisa ter um certo jogo de cintura e eu entendo todo o conflito da mãe que é de uma religião muito rígida em relação às questões

de gênero, mas eu, particularmente, nas minhas aulas, dou uma de “João sem braço” e deixo ele livre para ter contato com aquilo que ele se interessar. (Prof. 2).

– Uma vez na escola, as crianças ganharam alguns brinquedos de uma instituição filantrópica e entre estes brinquedos, várias “Barbies”; aí enquanto as crianças brincavam com os brinquedos alguns resolveram dar banho e lavar os cabelos das bonecas, trocar roupinhas e diante dessas brincadeiras todas, resolvemos tirar algumas fotos das crianças, brincando e postamos no grupo de pais; uma das mães quando viu a foto das Barbies e percebeu que tinham meninos brincando com as meninas, fez um escândalo no grupo, afirmando que aquilo era um absurdo e que o (CEIM) estava incentivando meninos a brincar com bonecas, olha, deu trabalho para a direção contornar esse fuzuê. (Prof. 17)”.

Os relatos aqui evidenciam o quanto os pais ainda têm preconceitos e dificuldades com atividades propostas pelo professor ou de comportamento natural de interação das crianças, que de alguma forma fujam do “script social” que se espera na sociedade em relação ao comportamento feminino ou masculino, é preciso analisar que [...] Há um repertório de informações culturais sobre o feminino e o masculino que são impostas aos sujeitos sociais, muitas vezes, antes de seu nascimento. Para isso, basta observarmos a linguagem das cores, a decoração dos ambientes, os símbolos e códigos com os quais temos que aprender a conviver desde a infância. (FREITAS, 2012, p. 72).

Embora, em termos gerais, toda a comunidade escolar entenda que existem múltiplas habilidades e formas individuais de cada ser humano se portar, o medo de se indispor com os pais, aliado a falta de domínio e intimidade com assunto, inibe a equipe escolar impedindo-a de se posicionar e mediar de maneira educativa e reflexiva a dificuldade dos pais. É, portanto, de suma importância que a escola estabeleça o diálogo com os pais de alunos, convidando-os a “pensar diferente” questionando suas ideologias próprias, para aprender a respeitar a ideologia do outro, Freire (2008, p. 40) afirmava que somos “[...] seres capazes de saber, de

saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem". Ou seja, através do diálogo consciente e informativo é possível promover o surgimento de novas concepções, tanto dos professores como dos pais.

No que tange à questão 5: Já precisou mediar diálogos com outros professores que entendiam que alguma criança possui "problemas com seu gênero original" por este se afeiçoar mais a brincadeiras que na concepção do profissional estivesse mais ligada ao gênero contrário? De que forma? Onde a ampla maioria (17) afirmou que já presenciou alguma fala depreciativa de um algum outro profissional da escola em relação a alguma criança que se interessava por brinquedos que não "são ligados" a seu gênero de origem, mas que devido à pouca informação sobre o assunto ou ainda por não querer se indispor com o outro profissional, não comentam ou tentam dissuadir esse tipo de comentários.

A Prof. 3 descreve a seguinte experiência:

- Uma vez uma professora me pediu para que não deixasse um aluno da turma de 5 anos brincar com a boneca, porque o objeto já estava virando obsessão para ele, assim como, separá-lo do coleguinha favorito dele dizendo " - esse menino vive agarrado no outro, parecendo uma mocinha carente" e essa professora me disse ainda que estava pensando em chamar a mãe da criança pra conversar, mas que estava pensando em como falar pra ela que o menino dela é "viado" e que iria indicar uma igreja pra fazer um descarrego nessa criança, por que ele só poderia estar endemoninhado. Eu fiquei tão passada com essa fala que não consegui nem debater, só disse que o comportamento dele nas minhas aulas era satisfatório e que a preferência dele pelo amiguinho era natural e que várias crianças nessa mesma sala, evidenciavam preferências por algum coleguinha. E o que mais me deixou passada é que essa professora também tem um trejeito alternativo e já havia se queixado comigo acerca do preconceito que ela sofria, porque muita gente dizia que era lésbica, só por que -ela não se veste toda emperquitada.



Freire (1987), em uma de suas obras mais famosas, *Pedagogia do Oprimido*, tem uma frase parafraseada que é extremamente difundida na sociedade, a saber: “Quando a educação não é transformadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor”. Pode-se observar essa premissa na prática, na fala da prof. 3; o outro sujeito em questão reproduz com a criança a mesma situação de preconceito a que foi submetida. Com essa experiência temos aqui uma clara noção do quanto a falta de conhecimento, aliado a naturalização de comportamentos depreciativos, formam uma combinação extremamente tóxica na relação aluno-professor, que acaba por interferir na vivência da criança, de maneira pouco afável e ainda podendo chegar a um diálogo com a família. Baseado nas premissas pessoais do educador, levando-o a tratar questões que não traga algum prejuízo pedagógico ao aluno e/ou seus colegas, mas, a uma forma de expressão da criança, sobre a qual a professora toma juízo de valor, enxergando de maneira antinatural apenas por que a criança possui uma maneira atípica de se portar.

Para Freud (1905), a postura que o adulto assume perante as manifestações da sexualidade na infância, é fundamental para que a criança continue ou não, motivada em suas investigações neste campo; mais do que isto, que possa promover deslocamentos quanto ao objeto de pesquisa (seu corpo). As práticas coercitivas podem impedir que a criança exerça essa postura investigativa; assim como, as respostas errôneas que os educadores usualmente concedem às crianças, podem danificar seu genuíno desejo de investigação e a capacidade de pensar de forma independente. Infelizmente, nessa visão, podemos ressaltar que professores reprimidos na infância, tendem a reprimirem seus alunos.

A questão 6: O que você entende por “ideologia de gênero”? foi a que causou um certo espanto no decorrer da pesquisa, já que nenhum professor soube dizer ou explicitar o que seria a chamada “ideologia de gênero” ou mesmo ter uma opinião crítica formada

acerca do assunto. Foram unânimes em afirmar que as únicas informações que possuem acerca das discussões sobre o tema “gênero” e seus desdobramentos, vem de rápidas interações com “coisas que aparecem no noticiário. (Prof. 18)”.

Ou seja, o medo em se posicionar acerca deste ou aquele viés, vem do desconhecimento acerca do tema, porém, instintivamente, o educador sempre se posicionará de alguma forma, se não estiver respaldado em estudo, é provável que se baseie, erroneamente em suas convicções próprias. Em relação aos posicionamentos tomados pelos professores na escola Biscáro, alerta:

A escola limita espaços, ela impõe o que pode e o que não pode, utilizando – se para isso de subterfúgios para instituir o que os meninos podem e o que as meninas podem, criando com isso, já no interior da escola, distinções de agrupamentos, nos mais diferentes contextos: no pátio, no refeitório, na sala de aula, nas brincadeiras, legitimando desde cedo, uma educação sexista, geradora de futuras desigualdades e rivalidades. (Biscáro, 2009, p. 35)

Portanto, ao invés de promulgar uma escola de pedagogia libertadora, o educandário pode se tornar um ambiente traumático, sexista e frustrante para o aluno, o que obviamente fere as proposições quanto às questões de diversidade de gênero.

É necessário rememorar aqui, que os documentos oficiais, até 2019, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998 e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCN) de 1996, já continham orientações acerca da necessidade de se discutir em sala de aula, as questões de diversidade, identidade de gênero e/ou orientação de gênero. Inclusive, em 2009, houve a publicação do decreto 7.037/2009 onde encontra-se a Diretriz 19, que explana:

Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas da educação básica e em instituições formadoras. Ações programáticas: a) estabelecer para todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica, para a inclusão da temática de educação e cultura em Direitos Humanos, promovendo o reconhecimento e o respeito da diversidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação igualitária, não discriminatória e democrática. (BRASIL, 2009, p.01).

Evidencia-se aqui que não é recente o aclame para que os professores estejam capacitados para as discussões que possam surgir durante a ministração de aulas que preconizem a liberdade e o respeito às diversidades. No entanto, o que se percebe é que os profissionais que estão mediando o conhecimento em turmas de crianças pequenas e com a idade da curiosidade e descoberta em relação ao seu gênero próprio e ao do outro, tiveram pouquíssimos contato (alguns nunca) com estudos que pudessem referenciá-los e norteá-los para uma mediação libertadora e crítica, que realmente possa contribuir com a ressignificação de estigmas que a muito tempo se reproduzem em nossa sociedade.

O que se enfatiza enquanto estudo, é salvaguardar as individualidades, estimulando-se o respeito às diversidades e subjetividades dessas variáveis do gênero, passando, portanto, pela construção individualizada da “Identidade de Gênero”, que Freitas (2012, p. 74) conceitua como A identidade de gênero relacionada a forma como a pessoa se sente e se apresenta socialmente, e essa identidade se manifesta de forma particular em culturas diferentes. A construção social do feminino e do masculino se dá a partir do que se entende por manifestações do masculino e do feminino em diferentes épocas e contextos sociais.

É preciso que as crianças experienciem toda e qualquer atividade, interiorizando que habilidade para este ou aquele estilo de vida, não tem ligação com o gênero de seu nascimento.

Portanto, não permitir que uma criança experiencie algo, como um brinquedo que lhe chame atenção durante a aula, que possivelmente, possa constituir-se como um objeto concreto de experiência, apenas por que o mediador não teve essa vivência é suprimir do aluno as possibilidades de que este crie de maneira crítica sua própria visão, não obstante, “enfia-lhe goela a baixo” a visão do professor. Isso passa longe da pedagogia libertadora que Freire (2008), propõe e que baseia grande parte da educação brasileira.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as entrevistas, pode-se observar que as brincadeiras e brinquedos ofertados pelos professores de Educação Física, modalidade infantil, do município, de modo geral, estão de acordo com o documento norteador do governo federal, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e que desta forma, há uma variedade de brincadeiras, tendo o lúdico como principal mola de propulsora para promover o interesse das crianças e sua participação nas aulas. Os diálogos deixam claro o empenho dos professores em ministrar atividades, onde a aprendizagem motora dos educandos é valorizada, com aulas planejadas e divertidas, evidenciado na participação maciça dos alunos, nas aulas e atividades propostas na disciplina de Educação Física do município.

Porém, quando se pensa no viés de uma educação libertadora, ou seja, que não valoriza apenas um aspecto do indivíduo, como o motor, mas toda a sua formação crítica/social e valorização de suas individualidades, o que se percebe na atuação dos professores, é que os mesmos possuem uma necessidade e vontade de ofertar aos educandos, uma educação nos moldes que Freire (2008), idealizou, mesmo que, de maneira geral, não estejam

afinados com a proposta íntegra e sistematizada do patrono da educação brasileira. Os profissionais têm buscado ofertar uma gama de atividades com a intenção de proporcionar situações diversas e cooperativas, ou seja, aliando a vivência e a experiência prévia das crianças da mesma sala e quicá do mesmo educandário, respeitando-se as individualidades, de modo que todos possam ter acesso as variadas formas de expressão do ser.

O corpo é matéria intrínseca de estudo da Educação Física, cabe a este profissional dialogar com as nuances e possibilidades corporais de todo indivíduo, além disso, é de utilização didática as brincadeiras e a ludicidade, como forma de expressão do indivíduo e com instrumento pedagógico de aprendizagem e estímulo à criticidade. Ao discutir com os profissionais de Educação Física do município, a forma e as brincadeiras que aplicam em suas aulas, fica claro uma certa timidez em proporcionar atividades que possam suscitar algum desconforto com os pais de alunos. Desse modo, é preciso que o professor tenha sua individualidade respeitada e que de igual modo respeite a individualidade e todas as possibilidades de vivência da criança.

## REFERÊNCIAS

ARÍES, P. *História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 09 mar. 2016. Seção 1, p. 1.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Base Legal. Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação*. Brasília/DF: MEC, SEF, 1998.

BISCARO, C. R. R. *A construção das identidades de gênero na educação infantil*. Campo Grande: [s.n.], 2009.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 2009.

FREIRE, P. *Medo e ousadia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTD, 1967.

FREITAS, F. S. de. *A diversidade cultural como prática na educação*. Curitiba/PR: Editora InterSaberes, 2012.

FREUD, S. *Um caso de histeria, Três ensaios sobre sexualidade e outros Trabalhos*. 1901-1905. Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud Volume VII. Rio de Janeiro: Imago Editora. 2006.

HARAWAY, D. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvenición de la naturaleza*. Manuel Talens. Valencia: Madrid: Ediciones Catedra, 1995.

LOURO, G. L. *O Corpo educado. Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 1997.

PIRES, F. P. *Proposições sobre a inclusão da educação física na educação infantil da rede pública municipal de São Mateus-ES*. 2016. 212 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação, Ciência e Tecnologia) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus, 2016.

# 10

Désirée Gonçalves Raggi

Simone Vieira Sant'Anna Fardim

**CONTRIBUIÇÕES POSSÍVEIS  
PARA A FORMAÇÃO  
DA CLASSE TRABALHADORA  
NO ÂMBITO DA EJA:  
análise das possibilidades  
no contexto  
da democracia em colapso**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2021.127.203-224](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2021.127.203-224)





RESUMO:

O artigo discute a perspectiva pedagógica para a EJA e aponta caminhos para a formação crítica e para a emancipação da classe trabalhadora. Inicialmente apresenta reflexões sobre o novo cenário político brasileiro, calcado em medidas antidemocráticas implantadas pelo governo Bolsonaro, que promovem a blindagem da democracia e o desmonte de instituições sociais, como forma de fortalecimento da ideologia neoliberal, sustentada em políticas que viabilizam o acúmulo de capital da classe econômica dominante. Tais medidas aprofundam as desigualdades e impedem a concretização de direitos sociais anteriormente conquistados. A EJA pode se apresentar como força de resistência, a depender da perspectiva pedagógica e das metodologias utilizadas para emancipação e criticidade dos sujeitos estudantes.

PALAVRAS- CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Democracia. Formação da Classe Trabalhadora. Perspectiva Pedagógica para a EJA.

Basta de se justificar a cobiça!  
Que os dias sejam todos risonhos,  
E as noites de repouso despido de medos.  
Suor sim, mas também preguiça!  
Construam-se fábricas, mas se preservem os sonhos.

(Mauro Oddo Nogueira)<sup>24</sup>

## INTRODUÇÃO

A pandemia do Corona vírus abalou profundamente os sistemas de saúde, a economia e as relações econômicas e sociais de todas as nações. No Brasil a situação foi agravada pela crise política. Muito antes da ocorrência desse evento de escopo internacional, medidas adotadas pelos governos Temer e Bolsonaro já causavam impactos negativos na democracia e avançavam sobre os direitos individuais e sociais da classe trabalhadora. “O golpe de 2016 revelou a essência do Congresso Nacional, ao reafirmar seu pacto com as políticas econômicas que sustentam o mercado, e fragiliza a classe trabalhadora que é fragmentada e desprovida de consciência de classe” (SILVA, 2020). Tais medidas são apoiadas pelo projeto político e econômico neoliberal, que ferem princípios do Estado democrático de direito pela aceleração e exacerbação dos modos de domínio dos capitalistas sobre os trabalhadores de todas as classes sociais (FRIZERA; FERRAZ, 2017).

Na esteira da Pandemia, proliferam estudos sobre a dificuldade dos governantes brasileiros para combater o contágio e sua relação com as políticas de viés neoliberal. Para aprofundar essa temática, trazemos a obra de produção coletiva denominada *Capitalismo e Covid 19: um debate urgente*. Dentre as diversas reflexões apresentadas

<sup>24</sup> Mauro Oddo Nogueira é engenheiro, mestre e doutor em engenharia. É pesquisador do Ipea e professor do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Desenvolvimento desse mesmo instituto.

na coletânea, elegemos o artigo de Silva (2020, p. 101) que, em consonância com nossas ideias, denuncia que a “[...] destruição de direitos sociais e trabalhistas, assim como o sucateamento da saúde e da educação públicas, a partir de 2016, são produtos dessa composição político-social”. A destruição de direitos afeta sobremaneira a classe trabalhadora que está economicamente assolada pelas consequências da Pandemia. Nesse sentido, a autora enfatiza que a “[...] Covid-19 expôs com maior nitidez as contradições e insuficiências do capitalismo de mercado, impondo o retorno do capitalismo de Estado, enquanto o socialismo parece muito distante” (SILVA, 2020, p. 101).

Nos países conduzidos pelo modelo ideológico neoliberal, as desigualdades sociais são fortemente intensificadas e visibilizada, pois nas nações subdesenvolvidas ou em desenvolvimento, os governos são controlados pelo capital fictício gerado pelo capitalismo financeirizado, cuja “[...] volatilidade e alta capacidade de circulação podem reduzir a economia de um país a quase nada em curto espaço de tempo, aumentando em escala exponencial a pobreza e a desigualdade” (FRIZERA; FERRAZ, 2017, p. 4).

Tais considerações nos impulsionaram a refletir sobre como os professores podem se opor ao sistema econômico vigente, assumindo práticas pedagógicas pautadas na ideologia freireana e em estudiosos marxistas. O texto objetiva apresentar de forma breve o contexto antidemocrático que assola os direitos da classe trabalhadora, para em seguida discutir um modelo pedagógico que se apresenta como forma de resistência ao sistema que está posto e buscar uma educação emancipadora para a classe operária.

## DEMOCRACIA EM COLAPSO

No Brasil, o autoritarismo é escancarado ao assumir novas formas de dominação, por meio de diversas manobras, dentre as quais se destacam o desrespeito às leis; a criminalização de lideranças sindicais e de movimentos sociais; o desmonte das instituições sem qualquer participação dos cidadãos, e os golpes parlamentares executados com bases jurídicas frágeis (FRIZERA; FERRAZ, 2017). Esses golpes na democracia são projetados com a intensão de aumentar os lucros da elite capitalista.

As políticas sociais que sustentam o paradigma neoliberal são circunscritas em medidas baseadas na máxima *blindagem democrática*<sup>25</sup>, um conceito disseminado por Duriguetto e Demier (2017), que explica as manobras que enfraquecem o processo democrático em vários níveis, com a intenção de manter a classe hegemônica no poder e preservar a lucratividade dos grandes conglomerados econômicos que sempre detiveram o capital.

Embora essa prática tenha perpassado toda a história brasileira, tomemos os eventos mais recentes, quando na década de 1990, o autoritarismo burguês se manifesta de modo mais ostensivo e alcança seu ápice por ocasião do impeachment da Presidente Dilma Rousseff, afirmam Duriguetto e Demier (2017). Assim que Michel Temer assume o poder, as reformas que fragilizaram a classe trabalhadora foram “negociadas” no Congresso Nacional, para serem implementadas no curto prazo. Outro passo para o massacre da democracia foi dado pelo governo de extrema direita que assumiu em 2018.

<sup>25</sup> A expressão *Democracia Blindada* foi cunhada por Duriguetto e Demier (2017) e difere das democracias de bem-estar social, uma vez que “[...] têm seus núcleos políticos decisórios (ministérios, secretarias, parlamentos, tribunais etc.) praticamente impermeáveis às demandas da classe operária [...]” (DEMIER (2012, p. 8).



A democracia se fragiliza ainda mais com a garantia de um modelo de mercado pautado na lógica capitalista requer a mínima interferência do Estado, para isso, alguns critérios precisam ser atendidos, tais como: privatização das estatais, com o discurso de que são deficitárias; reformas nas leis trabalhistas (A Lei nº 13.467/2017) que flexibiliza as jornadas de trabalho, e minimiza direitos básicos da classe trabalhadora. Nessa perspectiva, a questão da flexibilização permite que sejam discutidos e negociados, na relação empregado/patrão, os seguintes temas: horas extras, jornadas, suspensão de contratos etc. Contudo, é preciso compreender a desigualdade de forças que configura essa relação, pois no contrato trabalhista os empregados vendem sua força de trabalho, mas não “[...] possuem controle sobre o volume de seu suprimento, não podem estocá-la, e, por contar com necessidades muito mais rígidas, não podem aguardar melhores condições de mercado para oferecer sua mercadoria” (CARVALHO, 2017, p. 82). Nesse viés ideológico, a reforma trabalhista desconsidera essa desigualdade, enfraquecendo ainda mais a parte mais frágil da relação: os empregados, que nessa situação se submetem aos interesses dos empregadores, pois as forças que teriam numa discussão coletiva, por meio dos sindicatos, são agora desconsideradas, pois, a legislação define que as negociações sejam diretas e individuais, patrão/empregado.

Outras medidas expressam o caráter autoritário assumido pelo governo Bolsonaro: a) a extinção do Ministério do Trabalho e Emprego, ação que denota o desvalor que atribui à classe trabalhadora; b) o corte orçamentário destinado à educação que afetou desde o nível básico até as universidades; c) o esvaziamento do Ministério do Meio Ambiente ao associá-lo ao sistema produtivo, bem como a indicação de Ricardo Salles para comandar essa pasta, um advogado que não tem empatia com as questões ambientais e nem tampouco com os grupos socialmente mais fragilizados: os povos indígenas e os quilombolas. Percebe-se a facilidade com que a equipe

governamental debilita a democracia brasileira, com a vontade de, naturalmente, preservar os lucros das grandes empresas e do agronegócio. Para alcance desses objetivos, a ideologia dominante necessita do desmonte da democracia, ou seja, da sua *blindagem*.

O surgimento da Pandemia do Corona vírus escancara a desigualdade em âmbito mundial. Uma desigualdade sempre presente, mas nunca fora tão evidente. Foi preciso que um vírus assolasse os sistemas globais para apresentar à sociedade (por meio das redes sociais) a falta de estruturas básicas que garantem o bem-estar da população de desempregados e subempregados, que vivem em situação de pobreza e pobreza extrema. Para essas pessoas faltam estruturas que o Estado deveria suprir: saneamento básico, moradia, atendimento à saúde; escolas adequadas, dentre outros. O país é configurado pela ausência de políticas públicas voltadas para as periferias, cujos problemas alcançam grandes proporções, desde o enorme contingente de homens, mulheres e crianças que vivem na rua até a precariedade e vulnerabilidade dos trabalhadores informais (autônomos, ambulantes, microempreendedores), que muitas vezes com baixo grau de instrução e que não têm apoio governamental, embora paguem seus impostos regularmente. Não resta dúvida de que são esses os sujeitos mais afetados em qualquer crise econômica, portanto, sofreram as maiores consequências do isolamento social.

## CLASSE TRABALHADORA: QUEM SÃO ESSAS PESSOAS?

Num cenário pandêmico de grandes incertezas, onde dados do IBGE<sup>26</sup> apontam uma taxa de desocupação das pessoas de 14 anos

<sup>26</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

ou mais, do trimestre abril/maio/junho de 2020 da ordem de 13,3%, se impõem algumas questões? Como a Educação de Jovens e Adultos é abordada por esse governo? Quais ações serão implementadas para redução do abandono escolar? Quais jovens e adultos trabalhadores terão chances de ocupar vagas no ensino profissional? Terão alguma chance no “mercado” de trabalho movido por critérios meritocráticos? Essas são ponderações necessárias.

A falta de escolaridade conduz as pessoas à submissão que se veem obrigadas a aceitar condições precárias de trabalho para gerar renda, mas percebem a necessidade de retomar os estudos e retornam à escola vislumbrando romper com essa situação por meio da ascensão profissional. Os sujeitos da EJA são mulheres e homens que chegam à escola cansados de um dia exaustivo de trabalho realizado nos mais diversos campos: nas indústrias, nos comércios, nos salões de beleza, nos serviços domésticos, nas faxinas, no trabalho terceirizado de limpeza de shoppings centers enfim, são operários que executam atividades profissionais, via de regra, em condições precárias, pela jornada extensa, pelos salários baixos, pela relação de submissão. Suas idades variam entre cerca de 15 e 60 anos, possuem percurso escolar interrompido por várias vezes. São normalmente caracterizados pela timidez e insegurança, e não têm uma percepção clara da realidade, não se reconhecem como seres oprimidos e nem quem são seus opressores.

Pensar em políticas públicas para a EJA, significa também refletir e problematizar as questões da juventude pobre de uma sociedade extremamente desigual como é a brasileira. Em 2017, o país ostentava “[...] uma taxa recorde de extermínio de jovens: quase 36 mil mortes de indivíduos com idade entre 15 e 19 anos, representando 51,8% dos óbitos (ATLAS, 2019, p.25).

Redundante afirmar que tais vidas desperdiçadas possuíam similaridades que remetem ao caráter excludente e racista

que ainda conserva raízes no Brasil: a maioria jovens do sexo masculino, não brancos e em condição de vulnerabilidade socioeconômica (DAEMON, 2020, p. 35).

Quando os jovens das classes oprimidas não são encarcerados pelas relações com o mundo do crime, costumam entrar e sair reiteradas vezes do caminho da escola. Gershenson et al. (2017, p. 119) verificam a relação “[...] entre os sistemas de opressão de classe, raça e gênero e a vulnerabilidade e seletividade penal experimentadas pelas juventudes brasileiras”. Esses são os jovens (podem até atingir a idade adulta) que passam ao longo da vida por “[...] processos intensos de vulnerabilidade socioeconômica ao mesmo tempo em que também se caracterizam como oprimidas segundo outros marcadores como raça/etnia e gênero” (GERSHENSON *et al.*, 2017, p. 119).

Vivenciamos, com lamentação, um cenário político marcado por fortes apelos de combate à violência, em que o lema do presidente eleito foi baseado no clamor do grupo social que o elegeu, por políticas de recrudescimento penal e de punição das classes consideradas perigosas. Suas bases eleitoreiras são assentadas no populismo punitivo, que busca culpados para as mazelas sociais, que julga e mata as juventudes, população exterminada e aprisionada no Brasil, como relatado por Gershenson *et al.* (2017).

O descaso do atual governo com os problemas da juventude brasileira tem sido pautado no “desmonte” de organizações oficiais voltados para as políticas de amparo aos grupos mais fragilizados. A exemplo do enfraquecimento ocorrido em instituições governamentais como os Ministérios do Trabalho e Emprego, do Meio Ambiente, a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) também foi reduzida ao ser integrada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) foi criada em 2005, como o objetivo é elaborar, consolidar e executar as Políticas Nacionais de Juventude. Seu propósito era atuar na articulação de todos os projetos e programas destinados, em âmbito federal, aos jovens brasileiros.

No ano de 2014, quem ocupava a SNJ era Severine Carmem Macedo, pedagoga, mestre e atualmente é doutoranda em educação pela UNIRIO; compõe o Grupo de Pesquisa Juventude: Políticas Públicas, Processos Sociais e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação do Campo. Paradoxalmente, a atual Secretária Nacional é a senhora Emilly Rayanne Coelho Silva: graduada em Direito pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente, cursa MBA em Gestão Pública na Universidade Cruzeiro do Sul. Antes de Emilly, quem ocupava o cargo era Jayana Nicarett da Silva, engenheira de petróleo. O contraste entre os currículos dessas senhoras dá significado aos interesses dos mandatários do poder, afinal, uma análise sobre suas ações pretéritas (e presentes) e suas escolhas, evidencia que classes sociais cada governante, pretende servir. Assim, seleciona seus assessores de acordo com os compromissos e engajamento assumidos com as causas que defende e com o projeto de país que busca para o povo. Logo, passa longe neste momento histórico, um projeto em prol dos jovens que não tiveram oportunidade de avançar nos estudos devido à necessidade de trabalhar.

Gershenson et. al. (2017, p. 119) constataram que as juventudes pobres, que vivem nas periferias urbanas, constituem “[...] uma população passível de extermínio e aprisionamento, sendo suas vidas consideradas abjetas e desqualificadas no processo de produção e reprodução social”. No entanto, posemos considerar as possibilidades de rompimento com essa situação. Nesse sentido, Demon (2020) aponta algumas possibilidades de se criarem deslocamentos, novos sentidos e funções da categoria jovem para superar, justamente, o risco de uma concepção estrutural-funcionalista de juventude. Para romper com tal concepção, Demon (2020), assume a posição de Groppo; Silveira (2020) com uma proposta de juventude consubstanciada em grupamento social que, em dados momentos, pode se transfigurar de categoria etária a categoria política.

Essa compreensão permite vislumbrar que há “luz no fim do túnel” que impõe algumas reflexões: Existem saídas para a classe popular, para esses trabalhadores que mesmo depois de um extenuante dia de labuta, buscam o conhecimento como forma de emancipação intelectual, profissional e social? As soluções advêm da educação? Embora pareça um clichê, quem se dedica à educação não deve perder a esperança. Nesse ponto, buscamos apoio em Paulo Freire (1997), que manteve o otimismo e a esperança, mesmo ao ser questionado por um educador e amigo: “[...] Mas como, Paulo, uma *pedagogia da esperança* no bojo de uma tal sem-vergonhice como a que nos asfixia hoje no Brasil?”, ao que Freire respondeu:

É que a “democratização” da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também, vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos de desfaçatez, As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós. E como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha (FREIRE, 1997, p. 5).

Apesar do exercido de poder centrado no autoritarismo, que tenta asfixiar mobilizações contrárias ao seu pensamento, observam-se algum tipo de movimentos de resistência por parte da classe operária e aqui pode-se citar as greves dos condutores de Uber. O processo denominado “uberização”, termo derivado da forma de organização da empresa Uber, tem sido objeto de pesquisas que discutem um novo modo relação trabalhista que torna as regras contratuais ainda mais flexíveis, promovendo a intensificação do trabalho, associado a ganhos minimizados (VENCO, 2019). Franco; Ferraz (2019, p 844) esclarecem que a “[...] uberização do trabalho representa um modo particular de acumulação capitalista ao produzir uma nova forma de mediação da

subsunção do trabalhador, o qual assume a responsabilidade pelos principais meios de produção da atividade produtiva”.

Não obstante a intensificação e as alterações nos modos de exploração da mão de obra, alguns movimentos coletivos se contrapõem na Europa, EUA e na América Latina e os entregadores de aplicativo se unem para reclamar direitos (UCHOA-DE-OLIVEIRA, 2020). Tais eventos são importantes para ressignificar os currículos do ensino para a classe trabalhadora, no sentido de ressaltar a importância da emancipação do cidadão. Partimos do pressuposto de que os conteúdos gerais devem ser integrados aos conteúdos profissionais/técnicos. Numa perspectiva integradora, esses conteúdos não se separam, logo, a educação proposta neste estudo se afasta do caráter qualificador, que certifica e prepara o trabalhador para servir ao mercado de trabalho e à exploração capitalista, buscando superar a racionalidade financeira, com um projeto de desenvolvimento centrado no homem, não no mercado.

Com a intencionalidade de proporcionar a formação humana e integral de adultos e jovens que se afastaram da escola, apresentamos uma proposta curricular emancipatória focada na aprendizagem de conhecimentos científicos, técnicos e na formação da consciência política, sobre a qual, passamos a descrever.

## PERSPECTIVA PEDAGÓGICA PARA A EJA: CAMINHOS DE RESISTÊNCIA ÀS POLÍTICAS DE DESMONTE DOS DIREITOS DA CLASSE TRABALHADORA

Existe um caminho para resistir e lutar contra o que está posto na sociedade brasileira para a classe operária? Acreditamos que existem possibilidades. Nossas bases teóricas estão assentadas

nos saberes de Paulo Freire, que discute as relações patrão/operário, opressor/oprimido, sem, contudo, perder a esperança para exercer a *práxis* movida pelo otimismo, e a certeza na capacidade humana de conscientização para promover a transformação e alcançar certo nível de liberdade. Considerando que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (Freire, 2003), buscamos propostas pedagógicas que explorem e investiguem criticamente a realidade, que constituem um modelo pautado pelas bandeiras da reflexão, da dialogicidade, da humanização, da autonomia e da democracia (RAGGI, 2008). Assim, elegemos cinco princípios como sugestão para a formação emancipadora dos sujeitos da EJA:

#### **a) A acolhida como ponto de partida**

Alguns aspectos devem ser observados no ambiente da sala de aula: os percursos escolares descontínuos, a grande diversidade cultural; as condições subjetivas, normalmente marcadas pela autoestima comprometida pelos sucessivos processos de exclusão. Cabe aos professores reconhecerem as fragilidades decorrentes das lacunas de saberes historicamente acumulados e as vulnerabilidades que a própria sociedade lhes impôs.

O modelo pedagógico proposto requer uma acolhida diferenciada e estimulação do diálogo, para compreender os motivos que levaram esses sujeitos ao abandono escolar e as situações que motivaram o retorno à escola. Nessa perspectiva, o professor cria espaço/tempo para rodas de conversas, momento para expressarem seus projetos individuais e coletivos; os percursos históricos distintos; sua posição na estrutura familiar; a necessidade de conciliar estudo e trabalho; as dificuldades de tempo e de recursos materiais para construir conhecimento com qualidade, nesse sentido, Oliveira orienta:

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de

“não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 1999, p. 1).

### b) Diálogo e participação ativa

O exercício dialógico não se desvincula do conceito da práxis e conscientização, porque a emancipação é um ato que se consolida nas interações sociais e se amplia com a construção de conhecimentos a começar pela cotidianidade das inter-relações sobrevividas da realidade e das atividades que emergem nessas relações: trabalho, família e escola, comunidade dos sujeitos aprendizes (RAGGI, 2008). Para Freire (1993, p. 96-97), o diálogo só ocorre “[...] no encontro entre interlocutores que buscam a significação dos significados [...]”, então o professor é o mediador no processo de cognição do aluno, porque interage na busca cotidiana pelas conversas, as quais propiciam que os indivíduos (alunos e educadores) se tornem sujeitos da própria cognição, ativos, críticos e atentos na apropriação da realidade.

O diálogo é prática fundante no processo de democratização em qualquer esfera social. Sem ele a participação inviabiliza o caráter democrático da educação. O professor é o orientador do processo, portanto cabe a ele delinear a práxis (ação/reflexão) que permeia a apreensão dos conteúdos científicos, técnicos e humanos. A realização de rodas de conversas traz à tona as angústias, inquietações, necessidades e problemas circunscritos à realidade dos sujeitos. Em coletividade, alunos e professor discutem os problemas presentes nas comunidades e buscam formas para investigar a prática social concreta, para então, tomarem as decisões relacionadas às ações pedagógicas que irão ao encontro das soluções.

Muitas vezes, as soluções dependem de outras esferas sociais, pois ocorrem problemas relacionados à falta de saneamento básico, de condições adequadas de saúde, de questões ambientais e as reações do mundo trabalho. Nesse percurso os alunos partem para investigar e

interagir com as instituições sociais, nos campos extra muros da escola e aprendem a “[...] comunicar-se em torno do significado signifiicante” e “[...] na comunicação, não há sujeitos passivos” (FREIRE, 1983, p.45). Todos os sujeitos participam ativamente do processo, decidindo as ações e os saberes que devem adquirir. Todos fazem parte dessa construção.

O diálogo contínuo favorece a efetivação de um processo permanente de mudança para se libertar de situações opressoras. A relação dialógica-comunicativa permite à escola assumir estratégias pedagógicas pautadas na pluralidade de ideias, no respeito mútuo as diferenças e oportunidade para todos, e sobretudo nas questões éticas envolvidas nas relações humanas, dentro e fora da escola. A educação dialógica é emancipadora porque favorece [...] a descoberta de si, do mundo concreto e de seu papel social. Portanto, pressupõe um campo fértil para a formação humana em sua completude (RAGGI, 2008, p.61).

### **c) A pesquisa como princípio educativo: estratégia para desvelar e criticar a realidade**

Destacamos a importância do caráter investigativo da educação libertadora. Assim os educadores propõem pesquisas, estimulando que os educandos investiguem suas comunidades e tragam para o debate, os problemas concretos. Nessa perspectiva, são conduzidos a descobrir e refletir as questões mais diversas: gênero, etnia, política, meio ambiente, saúde, saneamento, relações trabalhistas e outras que permeiam o contexto da comunidade. Desse modo, o aluno se torna ativo de seu processo de aprendizagem e o professor abandona a postura autoritária que o considera o “dono do saber”. O educador, em momento algum deve ignorar o conhecimento que os educandos trazem impressos em suas histórias e os sujeitos cognoscentes são todos os envolvidos no processo. Cada um no seu espaço-tempo-história-estudo, mas todos os saberes são valorizados.

Reconhecendo a singularidade dos sujeitos e a necessidade de uma formação para a vivência no coletivo, Freire (1983) propõe a emancipação dos sujeitos através do desvelamento da realidade. Não há currículo prévio, e professores e alunos, a partir dos pontos frágeis detectados nas pesquisas de campo, são levantados problemas que os inquietam. Daí surgem os temas geradores que serão alvo de diagnósticos cientificamente estruturados para serem investigados e, se possível, solucionados. Essa é uma forma de compreender a própria realidade, para então, buscar em pesquisas bibliográficas os referenciais que permitirão modificá-la. No entanto, quando essa função investigativa é negada, torna-se muito mais difícil ocorrer a transposição do sujeito oprimido ao sujeito livre, capaz de buscar meios e recursos para se libertar da situação que o oprime.

#### **d) O Currículo integrado e o trabalho como Princípio Educativo**

O currículo integrado é termo designado para a proposta curricular que articula a formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo (TPE), como eixo epistemológico ético/político da organização curricular. O currículo integrado se sustenta em dois outros eixos: ciência e cultura (RAMOS, 2008).

Sustentada em fundamentos marxistas, Ramos (2008), defende para a classe trabalhadora, o currículo baseado no TPE, que compreende o sentido ontológico do trabalho pelo qual os sujeitos constroem sua história, sua humanidade, ou seja, produzem sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens.

Compreendemos que a formação escolar dos operários deva integrar os conhecimentos científicos historicamente construídos pela humanidade (ciência) aos saberes técnicos (relacionados ao saber fazer, no trabalho) e, que não haja desvinculação da cultura. Esse modelo se opõe à formação meramente técnica, “[...] específica para o exercício

de profissões, entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda da força de trabalho” (RAMOS, 2008, p. 116). Nessa perspectiva pedagógica, tomam-se os processos de trabalho como ponto de partida, não em sua estrutura formal e procedimental aparente, mas buscando apreender os conceitos e os fundamentos circunscritos às relações que os constituem. Assim, em espaços coletivos, os estudantes problematizam as relações de trabalho e os conflitos presentes nessas relações.

Além das dimensões mencionadas, uma proposta pedagógica que pretenda a emancipação parte da premissa de que é preciso haver formação política, o que requer a implementação de ações pedagógicas que confluem com a visão gramsciana de mudança social por meio da participação política, nas lutas organizadas, nos fóruns sociais, nas associações de classe, em sindicatos, que decorrem da união popular. Nesse sentido, não se pode negar a racionalidade operária, ou negar a capacidade de agir politicamente em defesa de seus interesses, em contraponto aos interesses da burguesia. Se a própria escola nega essa racionalidade, não poderá efetivar a educação para a emancipação.

Tais discussões revelam a importância dos debates coletivos para fomentar a formação de associações e sindicatos e outras instituições que organizem a classe, para promover movimentos de pressão sobre a classe hegemônica. Nessas empreitadas, homens e mulheres se tornam sujeitos políticos e o currículo se manifesta de maneira integrada, abrangendo a totalidade da formação humana, omnilateral, (integral) que possibilite ao ser humano se tornar “[...] capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica (RODRIGUES, 2008, p. 169).

### **e) A Vontade de aprender e o Mestre Emancipador**

Em estudo realizado no âmbito do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), Raggi (2008)

constatou, em um Instituto Federal, que a perspectiva pedagógica baseada em práticas de ensino fundamentadas na realidade concreta, no diálogo, na problematização da realidade, promoveram a emancipação dos sujeitos da EJA, grupos formados por homens e mulheres que acalentavam o sonho de estudar alimentados pela possibilidade de melhorar a renda familiar. Como é característica desse público, chegavam à escola cansados, depois do trabalho e de terem enfrentado o congestionamento do trânsito urbano, muitas vezes sequer tinham para se alimentar, mas demonstravam forte desejo de ultrapassar a situação de marginalidade social. Constituíam a classe social explorada, submetida ao trabalho precário, caracterizado pelas diversas formas de subemprego. Os estudantes da EJA e do Proeja constituem tipicamente o grupo de “[...] terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em escala global [...]” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 337).

Embora tivessem todos os obstáculos citados, havia uma força maior que os mobilizava: a vontade de saber, para galgar ascensão social. Mas a vontade por si só não seria suficiente para promover suas aprendizagens, era preciso que os professores acreditassem em suas potencialidades e capacidade intelectual. Nesse aspecto, queremos falar de uma característica dos educadores: o mestre ignorante (RANCIÈRE, 2005) que reconhece nos estudantes suas capacidades e deposita neles a esperança de transformação subjetiva. Assumir a concepção de educação emancipadora implica em perceber os sujeitos da EJA, como seres dotados de saberes, de capacidades cognitivas para atuarem como cidadãos e exercerem seu papel político. No entanto, somente métodos adequados são insuficientes, é importante que os professores se assumam como mestres emancipadores e não embrutecedores (RAGGI, 2019).

A discussão sobre as categorias: mestre emancipador e mestre embrutecedor, para a concretização da educação emancipadora que

defendemos, se fundamenta na experiência de Jaques Jacotot descrita por Rancière em *O mestre Ignorante*. Jacotot concebia a ideia de emancipação intelectual que subvertia o modelo escolar conservador. “Jacotot era um *mestre*, não um dirigente. Seu método era próprio para formar homens emancipados” (RANCIÈRE, 2005, p. 108). Assim, sem ministrar aulas explicativas, Jacotot fez com que seus discípulos aprendessem o francês, considerando e acreditando na vontade daqueles sujeitos. Portanto, enfatizamos que existe uma relação entre essa dita vontade e a emancipação, que não é vista como um processo construído socialmente, mas internalizado individualmente, pois passa pelo desejo de cada sujeito. Cabe ao mestre reconhecer que os seres humanos são dotados da capacidade cognoscente, que são capazes de aprender. Sem acreditar nos potenciais dos estudantes, associados à vontade dos aprendizes, não se pode praticar uma educação emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivenciamos um contexto social e político envolvido em crises sucessivas que agravam a situação dos grupos fragilizados (gays, transsexuais, negros, indígenas) que constituem a classe operária, que produz o capital aos capitalistas, mas permanece marginalizada dos direitos básicos e desfavorecida.

As bases epistemológicas que defendermos neste texto permitem almejar uma educação desafiadora para a classe trabalhadora, na expectativa de construir uma sociedade mais democrática e justa, onde esses sujeitos possam atuar enquanto sujeitos políticos, para transformar suas vidas e das suas comunidades.

Nesse sentido, o docente faz a transposição do mestre embrutecedor para o mestre emancipador, que toma a vontade do aprendiz e

acredita em sua capacidade de aprendizagem, no seu potencial de desenvolvimento cognitivo, intelectual para se apropriarem criticamente da sua própria realidade e busquem meios para transformá-la.

Acreditamos que uma perspectiva pedagógica, baseada na formação emancipadora, constitui-se em lutas efetivadas nos espaços escolares como alternativas para resistir às situações de opressão, ao desmonte dos direitos da classe trabalhadora e à blindagem da democracia implantados pelos grupos da direita conservadora comandadas por Temer e Bolsonaro. Assim, acreditamos nos potenciais dos educadores em renunciar às práticas escolares tradicionais e conteudistas e passem a adotar metodologias apropriadas que favoreçam a participação política dos estudantes nos movimentos de lutas contra a situação imposta pela classe hegemônica.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R.; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2018.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (Org.). *Atlas da violência 2019*. Brasília; Rio de Janeiro; São Paulo: IPEA; FBSP, 2019. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio\\_institucional/190605\\_atlas\\_da\\_violencia\\_2019.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatorio_institucional/190605_atlas_da_violencia_2019.pdf). Acesso em: 08.09.2020.

BRASIL. *Lei nº 13.467*, de 13 de julho de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13467.htm). Acesso em: 09 set 2020

CARVALHO, S. S. Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. *Rev. Política em Foco. Mercado de Trabalho*. n. 63. p. 82-94, out. 2017. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8130/1/bmt\\_63\\_vis%C3%A3o.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8130/1/bmt_63_vis%C3%A3o.pdf). Acesso em 13 set 2020.

CASTRO, E. G. de. Juventude rural, do campo, das águas e das florestas: a primeira geração jovem dos movimentos sociais no Brasil e sua incidência nas políticas públicas de juventude. *Política & Trabalho. Revista de Ciências*

*Sociais*, João Pessoa: Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba, n. 45, jul./dez. 2016.

DAEMON, F. Juventude (disruptiva), classe social e política de contágio: um diálogo a respeito das ocupações estudantis no Brasil. *Argumentum*, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 32-40, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/30129>. Acesso em: 15 set. 2020.

DURIGUETTO, M. L.; DEMIER, F. Democracia blindada, contrarreformas e luta de classes no Brasil contemporâneo. *Argumentum*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 8-19, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17066>. Acesso em: 15 set. 2020.

FERRAZ, A. T. R.; FRIZERA, F. B. Editorial. *Argumentum*, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 4-7, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/17301>. Acesso em: 13 set. 2020.

FRANCO, D. S.; FERRAZ, D. L. S. Uberização do trabalho e acumulação capitalista. *Cadernos EBAPÉ.BR*, Rio de Janeiro, p. 844-856, ago. 2019. ISSN 1679-3951. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/view/76936>. Acesso em: 15 Out. 2020.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* tradução de Rosisca Darcy de Oliveira é prefácio de Jacques Chonchol 7<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *¿Extensión o comunicación? la concientización en el medio rural*. Siglo XX. México, 1993.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. Ed. - São Paulo, Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. (1997). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. 4<sup>a</sup> ed. (1<sup>a</sup> edição: 1992). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GERSHENSON *et al.* Juventudes encerradas: extermínio e aprisionamento segundo opressões de classe, raça e gênero. *Argumentum*, Vitória. v. 9, n. 1, p. 119 -133, jan./abr. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/13724/10935>. Acesso em 14 set. 2020.

GROPPO, L.A.; SILVEIRA, I.B. Juventude, classe social e política: reflexões teóricas inspiradas pelo movimento das ocupações estudantis no Brasil. *Argumentum*, Vitória, p. 7-21, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/30125/69>. Acesso em 13 set. 2020.

LAFFIN, et. al. *Educação de Jovens e adultos em debate – Pesquisa e formação*. Curitiba. Editora CRV, 2017.

UCHOA-DE-OLIVEIRA, F. M. Saúde do trabalhador e o aprofundamento da uberização do trabalho em tempos de pandemia. *Rev. bras. saúde ocup.*, São Paulo, v. 45, e22, 2020. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0303-76572020000101501&lng=en&nrm=i so](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0303-76572020000101501&lng=en&nrm=i so)>. Acesso em 12 out. 2020.

OLIVEIRA, M. K. *Jovens e adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem*. Trabalho apresentado na 22<sup>a</sup>. Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 1999.

RAMOS, M. Currículo integrado. In: PEREIRA, I. B. LIMA, J.C.F. (orgs). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.114-118.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

RAGGI, D. G. *A metodologia de projetos uma possibilidade para a educação emancipatória dos estudantes do Emjat/Proeja no Cefetes*. Doutorado. Uninorte, PY. 2008.

RAGGI, D. G. *A experiência de Jacotot: contribuições para a formação emancipatória do trabalhador*. Argum., Vitória, v. 11, n. 3, p. 157-170, set./dez. 2019. ½ ISSN 2176-9575. DOI: <http://10.18315/argumentum.v11i3.24473>. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/24473/20201>. Acesso em: 14 set. 2020.

RODRIGUES, J. Educação politécnica. In: PEREIRA, I. B. LIMA, J.C.F. (orgs). *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2.ed. rev. ampl. - Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.168-175.

SILVA, Luciana Caetano da, *NEOLIBERALISMO EM XEQUE, MAIS UMA VEZ*. In: CASTRO, Daniel; SENO, Danillo Dal; POCHMANN, Marcio (Orgs.). *Capitalismo e a Covid-19/São Paulo: 2020*.

VENCO, Selma. Uberização do trabalho: um fenômeno de tipo novo entre os docentes de São Paulo, Brasil?. *Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro*, v. 35, supl. 1, e00207317, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-311X2019000503003&lng=en&nrm=i so](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2019000503003&lng=en&nrm=i so)>. Acesso em 12 out. 2020.

## SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

### ORGANIZADORES

#### **Marcelo Chaves Soares**

Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – FVC, especialista em Sociologia pela Faculdade Futura, possui graduação em Direito pela Faculdade Castelo Branco - FCB, é licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Metropolitana de Santos - UNIMES, é licenciado em História pela Universidade de Uberaba - UNIUBE. Atualmente é Advogado, Professor de Sociologia na Educação Básica da Rede Estadual do Estado do Espírito Santo. É membro do Grupo de Pesquisa Educação, História e Diversidades – GPEHDI. Tem seus estudos voltados para a educação, gêneros, sexualidades, direito, cultura e suas representações. E-mail: profmarcelos.adv@gmail.com

#### **Edmar Reis Thiengo**

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, mesma instituição onde tornou-se mestre, desenvolvendo pesquisas na área de História da Matemática; Licenciado em Ciências e Matemática pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Carangola – MG. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes, onde atua como professor permanente do programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – Educimat, e como coordenador da Área da Matemática. É professor colaborador do Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – São Mateus. É líder do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva – Gpemi/Ifes e do Grupo de Pesquisa em Educação, História e Diversidades – Gpehdi/Ifes. É membro do Grupo de Trabalho Diferença, Inclusão e Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática – GT13/SBEM.

#### **Bougleux Bomjardim da Silva Carmo**

Doutorando em Estado e Sociedade pela Universidade Federal do Sul da Bahia. Mestre em Letras Proletras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (2015). Especialista em Linguística Forense pela Universidade do Porto

- UP (2018). Especialista em Gestão Pública (UNEB, 2016). Licenciado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (2008). Membro dos seguintes grupos de pesquisa: Grupo de Pesquisas Avançadas em Materialidades, Ambiências e Tecnologias, Grupo de Estudos Interdisciplinares em Cultura, Educação e Linguagens - GEICEL(CNPQ/CAPES/UNEB) e grupo de Estudos Interdisciplinares sobre Subjetividade, Relações de Poder e Violência. Atualmente é professor de língua portuguesa - Secretaria de Educação do Estado da Bahia e tutor presencial da Licenciatura em Letras Vernáculas EaD / UESC. Já atuou como professor substituto no Colegiado de Letras da Universidade do Estado da Bahia - UNEB / DEDC Campus X. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de língua portuguesa, marcadores discursivos, multimodalidade, argumentação, discurso e violência em interface, Pragmática, Análise da Conversa Etnometodológica e Memória Social. Além disso, é Psicanalista pela Sociedade Brasileira de Psicanálise e Psicoterapias - SOBRAPP e músico pianista licenciado em Música pela Universidade do Estado da Bahia. É membro associado da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM e da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN, na qual participa da Comissão de Ensino de Línguas.

## AUTORAS E AUTORES

### **Bruno de Freitas Santos Filho**

Mestre em Ciências da Educação pela ACU – Absolute Christian University. Especialista em Linguagem e Comunicação pela Faculdade Evangélica do Piauí. Licenciado em Letras pela Faculdade de Tecnologia e Ciências da Bahia, FATEC/BA. Atualmente é Professor da Rede Municipal de Pilão Arcado e Professor da Rede Estadual da Bahia. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. E-mail: brunofreitas2017@outlook.com.br

### **Clarice Nascimento**

Mestra em Ciência Tecnologia e Educação pela FVC-Faculdade Vale do Cricaré. Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Metropolitana de Santos, graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo, especialização em Gestão Escolar com Habilitação em Administração, Supervisão e Orientação pela Faculdade Capixaba de Nova Venécia, especialização em Educação Física Escolar pela Faculdade Capixaba de Nova

Venécia e especialização em Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil pela Faculdade Vale do Cricaré. Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de São Mateus - ES. Tem experiência na área de Educação Física.

**Cristiano de Assis Silva**

Doutor em Ciências da Saúde Coletiva pela ACU - Absoulute Christian University. Mestre em Ciências da Educação pela ACU - Absoulute Christian University. Mestrando em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – FVC. Especialista em Oratória da Transversalidade da Fala para Formação de Professores pela Universidade Federal do Espírito Santo - UFES; Especialista em Nutrição Clínica pela Universidade Veiga de Almeida. Licenciado em Ciências Biológicas pela Fundação Duque de Caxias. Bacharel em Nutrição pela Faculdade Salesiana de Vitória. Especialista em Metodologia em Ciências Biológicas pela Faculdade Mario Schenberg. Atuante como Professor de Ciências Biológicas e Coordenador e Professor do Curso Técnico em Nutrição e Dietética pelo Estado do Espírito Santo, Docente de Pós-Graduação em Saúde. Coordenador Acadêmico na Absoulute Christian University. E-mail: cristiano.wc32@gmail.com

**Daciana Sedano da Silva**

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação da Faculdade Vale do Cricaré – FVC. Possui graduação em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação Ibituruna, especialização em Alfabetização e Letramento pela Faculdade de Tecnologia São Francisco, especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Superior de Educação Ateneu e especialização em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia São Francisco. Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy. Tem experiência na área de Educação. E-mail: dacianasedane2016@outlook.com

**Désirée Gonçalves Raggi**

Engenheira Agrônoma, mestre e doutora em Educação. Professora e pesquisadora aposentada do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do ES, onde desenvolveu pesquisas relacionadas aos temas da Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos e Trabalho e Educação (1980 a 2015). Professora e pesquisadora da Faculdade do Vale do Cricaré desde 2017. E-mail: desireeraggi@yahoo.com.br

**Eline Mara Batista Almeida**

Licenciada em Pedagogia e Letras. Especializada em Formação de Professores, Gestão Escolar, Educação Ambiental, Educação Especial, Planejamento,

Implementação e Gestão da EAD. Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré em São Mateus - ES. Pedagoga pela Secretaria Municipal de Vila Velha - ES. Tutora EaD. Assessoria Pedagógica em EaD para IES como: palestras, livros, suportes em trabalhos acadêmicos. Desenvolve estudos com a linha de pesquisa Formação de Professores e Currículo: Educação & Diversidade, Educação de Jovens e Adultos. A atuação do Pedagogo no contexto escolar. maraeline@uol.com.br

#### **Estéfano Stange Portela**

Mestrando em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo – IFES. Desenvolve pesquisa em Educação Matemática Inclusiva, com foco no desenvolvimento e aprendizagem de criança autista, por meio da Arte Visual, sob a orientação do Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva-GPEMI. Pós-Graduado em Educação Especial e inclusiva pelo Centro de Ensino Superior de Vitória-ES. CESV. Graduado em Arte Visual no Centro Universitário de Jales. UNIJALES. E-mail: estefanoportella@gmail.com

#### **Ezir Gonçalves de Paula Costa**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Instituto Federal do Espírito Santo – IFES. Desenvolve pesquisa sobre Saberes docentes alicerçados por práticas pedagógicas de um surdo professor que ensina Matemática, sob orientação do professor Dr. Edmar Reis Thiengo. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva-GPEMI. Pós-Graduada em Matemática pela Universidade do Grande Rio-RJ. Licenciada em Matemática pela Universidade Iguazu-RJ. Licenciada em Ciências pela Universidade Vale do Rio Doce-MG. Atualmente é professora estatutária de Matemática nas redes municipais de Vitória-ES e de Serra-ES, no Ensino Fundamental-II. Já atuou como professora de Matemática no Ensino Médio em escolas públicas e privadas. E-mail: ezircosta72@gmail.com

#### **Geudiceia Ribeiro**

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – FVC. Possui graduação em Normal Superior pela Universidade Norte do Paraná – UNOPAR. Atualmente atua como Professora da Prefeitura Municipal de Cachoeiro de Itapemirim – ES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Séries Iniciais. E-mail: geudiceia.ribeiro@hotmail.com

**Isabel Matos Nunes**

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo; especialização *latu sensu* em psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes, especialista em Infância e Educação Inclusiva pela UFES. Professora na Faculdade Vale do Cricaré, no período de 2009 a 2018, no curso de Pedagogia, atuando nas disciplinas de Gestão Educacional, Educação Especial, Psicopedagogia, Alfabetização e Política Educacional. Atualmente Professora do Curso de Pedagogia no Departamento de Educação e Ciências Humanas (Dech), do Centro Universitário Norte do Espírito Santo/Ceunes/Ufes. Tem vasta experiência na área da Educação, atuando nas seguintes áreas: educação especial, inclusão escolar e política educacional. Email: [isabel.nunes@ufes.br](mailto:isabel.nunes@ufes.br)

**Katia Gonçalves Castor**

Doutora em Educação pela Universidade do Espírito Santo – UFES. Mestra em Educação pela mesma instituição. Licenciada em Pedagogia pela UFES. Especialista em Gestão Educacional pela Faculdade Saberes. Professora do Mestrado em Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo. É Professora Colaboradora do Programa de Mestrado da Faculdade Vale do Cricaré. Líder de Grupo do CNPq Educação & Cultura e Natureza: Movimento Decolonial. E-mail: [katia.castor@ifes.edu.br](mailto:katia.castor@ifes.edu.br).

**Luana Frigulha Guisso**

Doutora em História pelo Programa de Pós-Graduação em História pela UFES. Mestra em Educação Ambiental pela Faculdade de Aracruz. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia com Habilitações em: Supervisão Escolar, Educação Infantil e Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, pela Faculdade de Ciências Humanas de Aracruz (2001). É Professora e Coordenadora Adjunta do Programa de Mestrado em Ciência, Tecnologia e Educação da FVC-Faculdade Vale do Cricaré e Professora dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia da FVC-Faculdade Vale do Cricaré. E-mail: [lfgd10@hotmail.com](mailto:lfgd10@hotmail.com)

**Lusileide Mota**

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Desenvolve pesquisa em Educação Matemática Inclusiva, com foco no desenvolvimento e aprendizagem de dois estudantes com Transtorno

do Espectro Autista – TEA, por meio de frações, sob a orientação do Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva-GPEMI. Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Faculdade de Ciências Wenceslau Braz (FACIBRA) - MG. Em Fundamentos da Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa em Curitiba (FAEL) – PR. E em Educação: Currículo e Ensino pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) – ES. Licenciada em Matemática pela Faculdade Educacional da Lapa em Curitiba (FAEL) – PR. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Tocantins (UNITINS) – TO. Atualmente é pedagoga nas modalidades Educação Infantil e Anos Iniciais do Fundamental I e II. E-mail: lusileidemota@hotmail.com

#### **Marcela Fraga Gonçalves Campos**

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), campus Vitória, na linha de pesquisa Formação de Professores. Membro do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação, Cultura & Natureza e Movimentos Descoloniais”. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e especialização em Violência Doméstica contra crianças e adolescentes pela Universidade de São Paulo (USP). Atualmente é pedagoga da Rede Municipal de Ensino de Serra (ES), estatutária e atua como assessora pedagógica na Gerência de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Serra. Tem experiência na área de educação formal, educação não formal em Organizações Não Governamentais e educação profissional. Interesse pelos temas: formação de professores, saúde dos trabalhadores da educação; Educação Ambiental; inclusão; educação formal; educação não formal; gestão educacional. E-mail: marcelafrag@gmail.com

#### **Marcia Rosa Bresinski**

Mestranda em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale Cricaré – FVC. Possui Licenciatura em Geografia pelo Centro Educacional São Camilo. É especialista em Geografia do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá e especialização em História do Brasil pelas Faculdades Integradas de Jacarepaguá. Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Presidente Kennedy – ES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem. E-mail: rosabresinski@hotmail.com

#### **Marciana Gonçalves Aranha**

Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo. Possui especialização em Orientação Acadêmica em EAD - Educação

a Distância. Especialista em Gestão Escolar com habilitação em Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar e também Especialista em Artes na educação infantil. Atuou como orientadora acadêmica da Universidade Federal do Espírito Santo (2002 a 2006). Atualmente é professor titular da Prefeitura Municipal de São Mateus. Atuando na educação infantil. Professora da Rede Municipal de Educação de São Mateus-ES, atuando no segmento da Educação Infantil em tempo Integral. Mestrado profissional E-mail: marciara.aranha@hotmail.com

#### **Simone de Souza Rangel**

Mestranda em Educação em Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Espírito Santo – Ifes. Desenvolve pesquisa em Educação Matemática Inclusiva, com foco no desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, por meio da Geometria, sob a orientação do Prof. Dr. Edmar Reis Thiengo. Participa do Grupo de Pesquisa em Educação Matemática Inclusiva-GPEMI. Pós-Graduada em Gestão Escolar pela Universidade Castelo Branco-RJ. Graduada em Pedagogia pela Faculdade Castelo Branco-ES e Graduada em Normal Superior pela Universidade Presidente Antonio Carlos (UNIPAC) – MG. Atualmente é professora do Ensino Fundamental no município de Vitória-ES e da Educação Infantil no município de Serra-ES. E-mail: simone.rangel@gmail.com

#### **Simone Vieira Sant’Anna Fardim**

Mestra em Ciência, Tecnologia e Educação pela Faculdade Vale do Cricaré – FVC. É especialista em Gestão Educacional com ênfase em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar pela Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras, FACEL. É licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Serra – FASE. Professora da Educação Básica no Município de Marataízes do Estado do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

adultos 68, 82, 84, 167, 169, 173, 178, 186, 187, 188, 192, 210, 214, 215, 224  
alunos 17, 30, 39, 56, 66, 68, 75, 76, 79, 80, 81, 84, 87, 93, 100, 109, 110, 111, 112, 114, 120, 121, 122, 127, 134, 135, 136, 141, 142, 143, 145, 146, 152, 158, 163, 169, 172, 174, 176, 193, 194, 195, 197, 200, 201, 216, 218  
análise 10, 13, 38, 39, 46, 49, 51, 60, 65, 70, 71, 86, 88, 95, 96, 100, 101, 103, 104, 113, 116, 132, 143, 148, 154, 156, 159, 178, 190, 203, 212  
ascensão bolsonarista 9, 13, 85, 86  
aulas 11, 14, 20, 81, 129, 143, 162, 163, 181, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 199, 200, 201, 221  
auto-formação 176

### B

bolsonarista 9, 13, 28, 32, 34, 38, 85, 86, 87, 88  
Brasil 9, 12, 13, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 28, 31, 32, 37, 38, 39, 40, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 66, 67, 70, 71, 84, 91, 93, 94, 103, 106, 107, 114, 115, 120, 121, 122, 123, 124, 150, 165, 179, 205, 207, 211, 213, 222, 223, 224, 230

### C

classe trabalhadora 11, 15, 52, 55, 68, 69, 72, 82, 114, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 214, 218, 221, 222  
colapso 11, 15, 203  
Contribuições 11, 13, 15, 63, 145, 203  
criatividade 80, 175, 183, 194

currículo 14, 32, 33, 80, 84, 97, 99, 101, 114, 127, 143, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 159, 160, 162, 163, 164, 165, 169, 172, 218, 219

### D

democracia 11, 15, 35, 40, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 215, 222  
desafios 11, 14, 15, 16, 35, 55, 68, 75, 76, 124, 126, 129, 130, 141, 146, 150, 151, 152, 156, 160, 161, 167, 168, 169, 170, 173, 179, 181, 182, 185  
diálogo 17, 19, 21, 26, 28, 38, 80, 174, 185, 190, 195, 196, 197, 215, 216, 217, 220, 223  
diferenças 30, 31, 37, 38, 89, 97, 98, 99, 102, 112, 124, 160, 217  
dissidentes 9, 13, 85, 87, 92, 97, 98, 99, 100  
docente 19, 23, 26, 27, 28, 29, 34, 86, 99, 126, 130, 131, 132, 133, 135, 158, 165, 166, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 178, 183, 221

### E

educação 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 76, 77, 83, 84, 85, 86, 87, 92, 93, 95, 97, 99, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 141, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 179, 181, 182, 183, 184, 185, 187,

SUMÁRIO

188, 189, 190, 192, 193, 194, 197, 198,  
199, 200, 201, 202, 206, 208, 212, 213,  
214, 216, 217, 219, 220, 221, 224, 225,  
229, 230, 231  
educação básica 29, 45, 60, 69, 70, 87, 92,  
101, 110, 114, 115, 152, 156, 163, 165,  
169, 173, 178, 179, 187, 199  
educação infantil 11, 14, 134, 135, 136,  
139, 140, 145, 146, 148, 149, 150, 151,  
152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159,  
160, 161, 162, 164, 165, 166, 181, 183,  
185, 187, 188, 189, 192, 194, 202, 231  
educação resistente 9, 13, 85  
educador 33, 34, 35, 76, 80, 119, 138, 178,  
189, 193, 197, 198, 213, 217  
educandos 15, 66, 76, 80, 82, 109, 111,  
168, 170, 172, 173, 174, 176, 200, 217  
educativo 33, 38, 54, 81, 128, 172, 174,  
183, 189, 217, 218  
efetivação 44, 56, 58, 114, 148, 165, 217  
ensino 16, 20, 22, 25, 29, 30, 36, 45, 46,  
49, 57, 59, 61, 68, 78, 82, 83, 84, 97, 99,  
107, 108, 109, 110, 111, 112, 115, 116,  
117, 119, 122, 129, 130, 134, 135, 142,  
143, 146, 149, 150, 152, 157, 162, 163,  
164, 170, 172, 174, 176, 178, 182, 183,  
189, 199, 210, 214, 220, 226  
escola 24, 27, 28, 29, 31, 36, 55, 56, 57,  
58, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 72, 73, 78, 90,  
92, 94, 95, 96, 98, 100, 108, 109, 113, 127,  
132, 135, 136, 138, 139, 140, 151, 153,  
154, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 168,  
169, 171, 172, 175, 177, 179, 187, 190,  
191, 193, 194, 195, 196, 198, 210, 211,  
214, 215, 216, 217, 219, 220  
Experiência 9, 13, 63

**F**

formação 9, 11, 13, 15, 16, 52, 60, 63, 64,  
65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 74, 77, 78,  
80, 81, 82, 83, 84, 86, 88, 90, 94, 98, 99,

109, 114, 115, 117, 118, 120, 127, 128,  
131, 143, 144, 150, 153, 156, 157, 158,  
162, 163, 168, 169, 170, 172, 173, 174,  
175, 176, 177, 178, 185, 200, 203, 204,  
214, 215, 217, 218, 219, 222, 224, 230  
formação docente 177  
formação emancipatória 13, 63, 64, 65, 66,  
69, 72, 74, 78, 80, 81, 82, 84, 224

**G**

gêneros 9, 13, 85, 86, 87, 91, 92, 93, 95,  
96, 97, 98, 99, 100, 101, 190, 193, 225

**H**

habilidades 48, 76, 108, 111, 115, 118, 141,  
142, 163, 173, 183, 189, 194, 195  
humanidade 20, 70, 113, 163, 218  
humanidades 9, 13, 85, 96

**I**

infantil 11, 14, 54, 134, 135, 136, 139, 140,  
145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153,  
154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161,  
162, 163, 164, 165, 166, 181, 183, 184,  
185, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193,  
194, 200, 202, 231  
instrumentos 54, 175, 176, 184, 190

**J**

Jacotot 9, 13, 63, 64, 74, 75, 76, 77, 78, 79,  
82, 221, 224  
jovens 44, 49, 57, 65, 77, 82, 84, 152, 167,  
169, 173, 178, 188, 210, 211, 212, 213,  
214, 215

**L**

lúdico 11, 14, 181, 185, 200

**M**

modificação 175

**O**

ofício 174, 176, 177, 178

SUMÁRIO

oportunidade 68, 75, 141, 153, 212, 217  
opressoras 217

**P**

pedagogia 11, 14, 27, 38, 48, 78, 84, 97, 156, 181, 184, 190, 198, 200, 213  
pedagogia libertadora 11, 14, 181, 184, 190, 198, 200  
pesquisa 12, 17, 19, 25, 34, 42, 46, 61, 64, 65, 80, 83, 86, 88, 95, 130, 132, 133, 134, 138, 139, 143, 145, 146, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 161, 162, 163, 164, 165, 177, 178, 183, 185, 190, 197, 217, 226, 228, 229, 230, 231  
pluralidade 37, 193, 217  
Políticas 9, 12, 13, 16, 41, 42, 43, 59, 60, 61, 62, 64, 83, 115, 205, 211, 212  
Políticas públicas 9, 41, 59, 60, 61, 62  
possibilidades 11, 15, 46, 66, 113, 115, 130, 143, 151, 156, 157, 167, 169, 171, 174, 175, 176, 178, 179, 188, 189, 200, 201, 203, 212, 214  
práticas 9, 13, 14, 20, 22, 23, 25, 28, 31, 36, 41, 42, 52, 65, 66, 68, 72, 76, 92, 107, 119, 127, 128, 131, 132, 135, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 150, 151, 152, 158, 163, 164, 170, 171, 174, 176, 177, 194, 197, 206, 220, 222, 228  
práticas pedagógicas 9, 13, 14, 42, 65, 68, 150, 163, 174, 206, 228  
profissionais 14, 27, 73, 114, 119, 121, 122, 131, 148, 149, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 169, 173, 177, 178, 179, 182, 183, 185, 190, 199, 201, 210, 214  
programas 24, 34, 47, 52, 58, 67, 97, 135, 136, 169, 177, 211

**R**

realidade 15, 16, 27, 29, 32, 34, 37, 44, 45, 46, 50, 52, 53, 56, 66, 68, 69, 72, 73, 75, 82, 90, 95, 113, 135, 152, 154, 157, 161, 163, 168, 170, 171, 174, 176, 190, 210, 215, 216, 217, 218, 220, 222  
recursos 20, 30, 44, 54, 56, 76, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 172, 175, 184, 215, 218  
Reflexões 9, 12, 18, 165  
relações humanas 217  
resistente 9, 13, 85  
respeito 17, 44, 92, 94, 99, 101, 118, 134, 152, 177, 186, 199, 217, 223

**S**

sexualidades 9, 13, 85, 86, 87, 91, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 225  
social 13, 15, 17, 20, 22, 23, 26, 27, 29, 30, 31, 34, 35, 37, 43, 44, 45, 48, 50, 56, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 84, 86, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 100, 101, 108, 110, 112, 113, 119, 122, 127, 133, 140, 153, 168, 173, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 190, 195, 199, 200, 201, 206, 207, 209, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 223  
sociedade 21, 24, 26, 27, 28, 31, 34, 36, 43, 44, 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 65, 66, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 87, 90, 91, 95, 102, 106, 109, 111, 113, 121, 122, 128, 129, 131, 138, 140, 152, 166, 169, 170, 172, 178, 184, 186, 187, 189, 193, 195, 197, 199, 209, 210, 214, 215, 221  
**T**  
trabalhador 9, 13, 63, 64, 65, 68, 71, 72, 74, 132, 214, 224

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

# MANIFESTOS PELA EDUCAÇÃO

práticas pedagógicas  
e políticas públicas  
no cenário brasileiro