



REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO

**Políticas educacionais e o pensamento educativo crítico
e a formação de professores/as**

Vol: II

**Élika Oliveira de Lana
Lindalva Maria Novaes Garske
Neuzimar Santana Campos e Silva
Renata Martins Gornattes**
Organizadores



TERRIED



REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO

**Políticas educacionais e o pensamento educativo crítico
e a formação de professores/as**

Vol: II

**Élika Oliveira de Lana
Lindalva Maria Novaes Garske
Neuzimar Santana Campos e Silva
Renata Martins Gornattes**
Organizadores



TERRIED

2.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.

Capa idealizada por Carlos Norberto Stumpf Bento



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO Políticas educacionais e o pensamento educativo crítico e a formação de professores/as
Vol: II [livro eletrônico] / Organizadores: Élika Oliveira de Lana; Lindalva Maria Novaes Garske; Neuzimar Santana Campos e Silva; Renata Martins Gornattes. -- 2. ed. --
Alegrete, RS : Editora TerriED, 2024.

PDF-

ISBN 978-65-84959-65-1

1. Educação

23-147990

CDD-370-1

Índices para catálogo sistemático:

1. Ensino 610.1



10.48209/978-65-84959-65-1



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: CARTAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE UMA MESTRANDA INICIANTE.....	8
--	----------

Dárlen Karina Gomes Alcântara

doi: 10.48209/978-65-84959-65-0

CAPÍTULO 2: CARTAS PEDAGÓGICAS – REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE UM PAÍS QUE NÃO É O “DAS MARAVILHAS”.....	19
--	-----------

Michele Cristina Ferreira Pombo

doi: 10.48209/978-65-84959-65-2

CAPÍTULO 3: CARTAS PEDAGÓGICAS: ESPAÇO DE REFLEXÃO À LUZ DE PAULO FREIRE.....	33
--	-----------

Eliane Aparecida Ribeiro de Amorim

doi: 10.48209/978-65-84959-65-3

CAPÍTULO 4: ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	50
--	-----------

Eliane Aparecida Ribeiro de Amorim

doi: 10.48209/978-65-84959-65-4

CAPÍTULO 5: GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS CONDICIONALIDADES DO VAAR.....65

Elika Oliveira de Lana

doi: 10.48209/978-65-84959-65-5

CAPÍTULO 6: DIALOGANDO COM AS IDEIAS DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS.....74

Graciela Moraes de Souza

Elisangela Ricci

doi: 10.48209/978-65-84959-65-6

CAPÍTULO 7: GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE NA POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM MATO GROSSO.....80

Luzitânia Tamanho Lopes de Assunção

doi: 10.48209/978-65-84959-65-7

CAPÍTULO 8: O PAPEL DOS ATOS NORMATIVOS NA ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: O CASO DA LÍNGUA ESPANHOLA.....93

Renata Martins Gornattes

doi: 10.48209/978-65-84959-65-8

**CAPÍTULO 9: AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS
INCENTIVAM O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PELOS
PROFESSORES NA SALA DE AULA?.....111**

Liandrina de Oliveira Pereira

Wesley Silva Mauerverck

Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza

doi: 10.48209/978-65-84959-65-9

**CAPÍTULO 10: TRILHANDO O PASSADO CIENTÍFICO DO BRASIL:
UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CIÊNCIA ATÉ O SÉCULO XX.....124**

Mariana Polon de Carvalho Caldeira

Soili Pacheco da Silva Barbosa

doi: 10.48209/978-65-84959-65-S

**CAPÍTULO 11: COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM:
IMPRESINDÍVEL A CRIAÇÃO DE SENTIDO NA SOCIEDADE
DA INFORMAÇÃO.....135**

Daniel Pereira dos Santos

Eglen Silvia Pippi Rodrigues

doi: 10.48209/978-65-84959-65-Z

SOBRE OS ORGANIZADORES.....148

CAPÍTULO 1

CARTAS PEDAGÓGICAS: EXPERIÊNCIAS EXITOSAS DE UMA MESTRANDA INICIANTE

Dárlen Karina Gomes Alcântara¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-0

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre “Experiências Exitosas de Uma Mestranda Iniciante”, em síntese de uma professora a cursar Mestrado em Educação, em que se retrata por meio de cartas pedagógicas toda sua trajetória acadêmica nas disciplinas, com o objetivo de evidenciar o processo de inserção e adaptação nas aulas. Busca dialogar com as percepções acerca da educação e o que pode agregar de conhecimento para um educador/a que vivencia este processo formativo. Apresento meu processo de inserção e adaptação nas disciplinas dentro do curso na condição de estudante, o que em cartas pedagógicas busco retratar minhas dificuldades, medos, incertezas, expectativas e uma grande vontade de aprender. Em forma de registros descrevo minhas expectativas e tensões em ser mestranda iniciante do curso de Mestrado em Educação. Adota-se como metodologia estudos teóricos bibliográficos aprofundados acerca do tema. A realização deste trabalho foi de suma importância, pois atendeu as expectativas que se pretendia alcançar, como de entender o quão as minhas práticas estão associadas a formação, a necessidade de praticar leituras, de modo a interpretá-las na vida.

Palavras-Chave: Cartas Pedagógicas; Inserção e Adaptação; Formação.

¹ <https://orcid.org/0009-0001-7067-3476>; Doutor em Biologia de Fungos pelo Programa de Pós-Graduação em Biologia de Fungos na Universidade Federal de Pernambuco. Laboratório de Myxomycetes - UFPE. Atualmente é Professor de Escola Pública, Etnobotânico e Curador do Herbário Físico e Virtual Zumbi dos Palmares; Palavras-chaves: Quintais. Sustentabilidade. Oralidade.

Abstract: This article aims to present a reflection on “Successful Experiences of a Beginning Master’s Student”, in summary of a teacher studying a Master’s in Education, in which she portrays her entire academic trajectory in the disciplines through pedagogical letters, with the aim of highlight the process of insertion and adaptation in classes. It seeks to dialogue with perceptions about education and what it can add knowledge to an educator who experiences this training process. I present my process of insertion and adaptation in the subjects within the course as a student, which in pedagogical letters I seek to portray my difficulties, fears, uncertainties, expectations and a great desire to learn. In the form of records, I describe my expectations and tensions in being a beginning master’s student on the Master’s in Education course. The methodology adopted is in-depth theoretical bibliographical studies on the topic. Carrying out this work was extremely important, as it met the expectations I intended to achieve, such as understanding how my practices are associated with training, the need to practice readings, in order to interpret them in life.

Keywords: Pedagogical Letters; Insertion and Adaptation; Training.

INTRODUÇÃO

Todo educador passa por um período iniciático à docência o que se caracteriza segundo Vaillant e Marcelo (2012), como sendo a passagem do docente de estudante para professor, onde o profissional passa por um momento de transição, em que se inicia o processo de inserção. Esse iniciar é marcado por muitas tensões e de muito aprendizado, em que se busca alcançar objetivos desejáveis e esperançosos, o que para Cruz, Farias e Hobold (2020) nem sempre é um processo amigável.

Trago essas ideias para o meu processo de inserção dentro da faculdade na condição de estudante, o que em cartas pedagógicas busco retratar minhas dificuldades, medos, incertezas, expectativas e uma grande vontade de aprender, em forma de registros descrevo minhas expectativas e tensões em ser mestranda iniciante do curso de Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Rondonópolis(UFR).

Os registros pedagógicos são práticas muito vivenciadas no mundo docente, o que faz valer está construção em meio a cartas pedagógicas em que se retrata as percepções de uma mestranda dada a sua condição de iniciante. Para Dotta e Garcia (2022, p. 5) “As cartas pedagógicas tratam-se de um importante instrumento de escrita e reflexão, dando-nos a possibilidade de alterar planos e rever estratégias, num tempo-espço de registo que nos permite avaliar aspectos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem”.

Sendo assim, convido aos meus leitores poder se deliciar com linhas escritas em forma de histórias, internalizadas e vividas por mim, donde nunca antes sonhava em viver esse processo, por acreditar ser impossível e de difícil acesso. Agora vamos lá conhecer o que pensa uma mestranda iniciante cheia de medos mais com uma vontade extrema em aprender.

A BUSCA PELO SUBSTRATO QUE ME MOVE

Nesta primeira carta busco em meio a tantas adversidades a que me eram presentes, retratar o pensamento crítico, de modo a substanciar todos os aprendizados decorrentes das disciplinas e de tudo que vivenciei nos momentos em sala e fora dela. Como menciona Freire (2021, p.71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam, em comunhão”.

CARTA 1

Caros/as, colegas!

Falar sobre si e o mundo que nos rodeia, parece uma atividade simples, contudo, não é fácil, exige da pessoa uma criticidade e conhecimento de si própria, em que ao mesmo tempo que se fala sobre si faz referência com o contexto vivido, penso ser a proposta desta carta pedagógica. Esta carta representará um pouco do que foi absorvido por mim no transcorrer das unidades, ao passo que em cada momento irei ressaltar as contribuições mais pertinentes ao meu enriquecimento

pessoal. A disciplina em questão intitulada **“O pensamento educativo crítico e a formação de educadores/as, ofertada pela linha de pesquisa formação de professores e políticas públicas educacionais, tendo como unidade I “Pensamento educativo crítico”**. De início nos foi questionado qual seria o substrato da disciplina, confeço que fiquei sem saber que resposta daria aquela questão, tão intrigante, mais que me causou inquietude, dada a várias interlocuções, o professor menciona que é ter um projeto político, mas qual seria esse projeto político? Dadas as adversidades do contexto social em que vivemos, vejo que seria a formação da consciência crítica, de modo a nos fortalecer intelectualmente, em saberes. Nessas correntes de trocas e partilhas, acredito que a disciplina me fez crescer e amadurecer enquanto ser humano e profissional. No transcorrer das aulas se pode debater temas muito importante tais como: a visão de que o estado a passos silenciosos está mudando a mentalidade do professor, de modo a adequar aos projetos neoliberais, assim como os desafios em compreender que estamos vivenciando muitas dúvidas no contexto educacional, o que nos leva a ter muitos problemas, de fato os professores estão vivendo um contexto sombrio e de muitas incertezas, contudo isso nos leva a reflexão, porém essa reflexão se faz necessárias, é precisa pautar na criticidade de modo a me fortalecer diante das contradições. A leitura transforma o nosso pensar e nos faz fazer escolhas, estive a ler um texto de Saviani (2007) que me fez questionar: Que concepção de educação é a minha? qual é o modelo de educação que eu defendo? Quando li o texto, confesso que pela minha empolgação, pensei, refleti, e disse a mim mesma, há vou defini uma concepção, inocência a minha, quando em aula, falei para o professor; acho que defini minha concepção de educação, ele vira para mim e diz “Concepção não é uma camisa de força”, (Ademar de lima Carvalho). Nessa lógica, refleti melhor é compreende, que de fato não é. Veja bem, o quanto a teoria é importante para compreender a prática, a minha prática, compreender qual é a minha identidade enquanto professora. Uma das frases que mais me chamou atenção nessa unidade e que levarei para a vida “Seja duro, mais não perca a

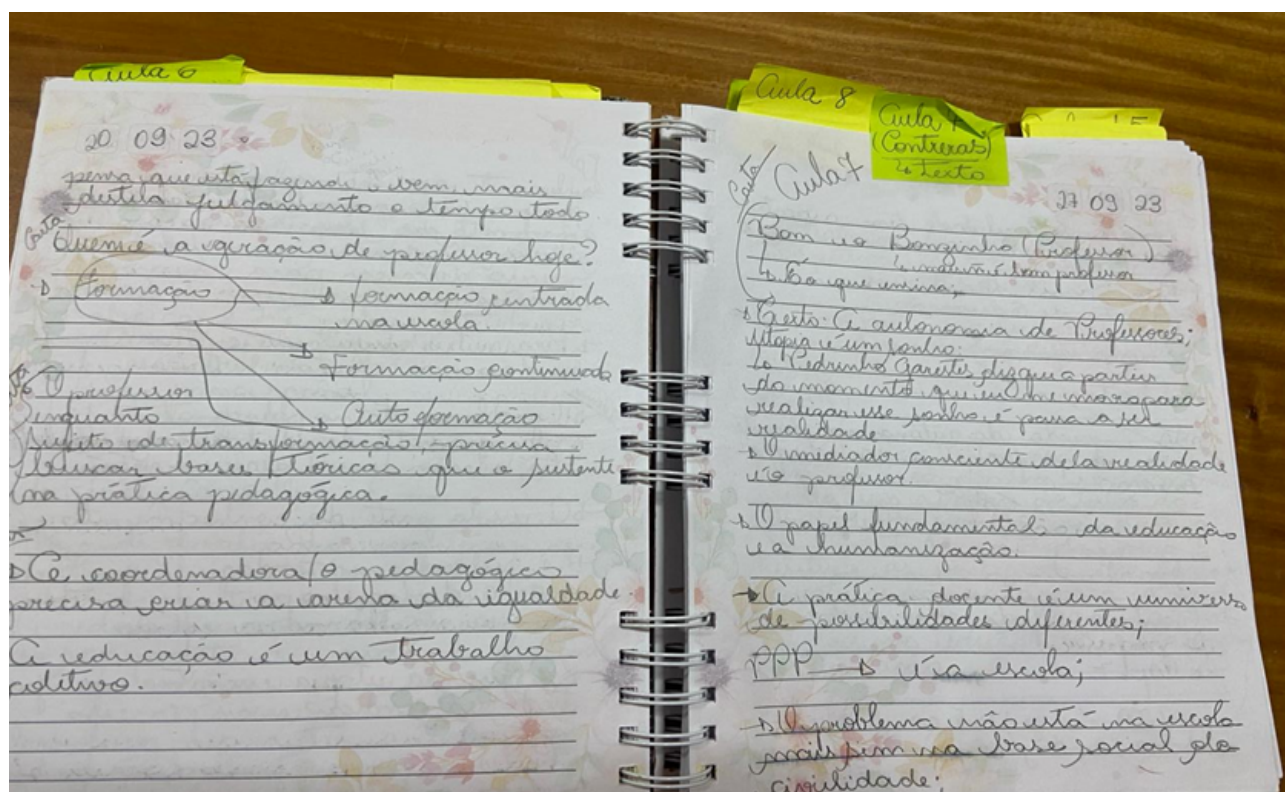
ternura” (Che guevarra). Isso me fez refletir meus momentos de coordenadora e as práticas por mim feitas, o que fico muito orgulhosa de mim mesma, vejo que essa ternura não me faltou. Nessa perspectiva fui adquirindo criticidade, em que se defini como sendo a passagem da capacidade ingênua, para a capacidade crítica, como salienta Murano(2022, p. 72) “A criticidade é fundamental para compreender a contextura da existência histórica, cultural e política e pensar as possibilidades de uma práxis interventora (um agir, fazer, trabalhar) nesta realidade da e na qual o homem também se faz, conscientiza, liberta, humaniza”. Posso dizer que até esse momento concerteza, pude está melhor compreendendo, onde estou é onde pretendo chegar.

O PROFESSOR E DONO DE SUA PRÓPRIA AUTORIA

Ser dono da sua autoria é pensar que na condição de educador somos responsáveis pelo nosso processo de formação, é que precisamos pensar nas necessidades formativas que nos integra, pensar nas fragilidades de nossas práticas, assim menciona Sousa, Rocha e Franco (2020) por não ser estática as necessidades formativas vivem em constante movimento, pois está intimamente ligada as mudanças das práticas docentes tanto em sala como fora dela.

Aqui apresento em foto registros de momentos formativos, em que escrevo em caderno de campo memoriais formativos, não se aprende sozinho mais em comunhão como menciona Freire (2021, p.71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam, em comunhão”.

Fotografia 1- Caderno de registro



Fonte: acervo da pesquisadora (2023).

Sousa, Rocha e Franco (2020), dialogam com Zabalza (2004), ao mencionar que o diário de campo é um instrumento de registro e coleta, extremamente importante para compreender o professor iniciante, pois retrata o pensar e o agir do professor no que concerne a seus dilemas e desafios, sendo este um caminho para alcançar as especificidades desse professor, que por hora, pode se sentir tímido e acuado, em meio as incertezas que se mostra presente no dia a dia.

CARTA 2

Para este segundo momento guardo as minhas lembranças de professora, que hora ou outra, entre uma conversa e outra, me faz recordar a pessoa que sou, e a professora que pretendo ser ao terminar o curso de mestrado, orgulho profundo tenho eu, por estar fazendo parte dessa história, tem momentos que não acredito em tamanha alegria, mas deixamos as melancolias de lado e vamos falar um pouco sobre as aulas dessa unidadeII. Nessa unidade tivemos a maioria dos

textos de Carvalho(2019) em que nos apresenta a obra **“A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor”**, parte das discursões girou em torno da formação centrada na escola e da sua importância para as práticas pedagógicas dentro da instituição, de modo a levar o educador a compreender sua função social no contexto educacional, tendo como foco uma educação humanizadora. Vejo que no decorrer das aulas o professor busca em nós a reflexão de nossas práticas, ter acesso à educação é algo primordial para o exercício pleno da cidadania, da mesma forma que a aprendizagem contínua é um requisito fundamental para a profissionalização de cada educador. Uma indagação bastante pertinente me fez refletir, quando dito que “ nós ainda trabalhamos pela lógica do aluno ideal, não pela lógica do real”, de fato precisamos entender que alunos temos e o que, com as condições que temos podemos fazer para ajudar esse aluno. Para mim refletir sobre o processo de formação humana é integra-se como sujeito, carregado de humanização. Foi possível compreender que nem todo professor tem uma base teórica, e isso implica em não saber ensinar, o ensino é uma consequência de um método, o método é consequência de uma base teórica, portanto indissociável da prática. O grande confronto que os muitos professores ainda não compreendera, que é possível mostrar para os alunos que existe outras possibilidades, e que a partir delas podemos caminhar em horizontes inimagináveis. O professor precisa ser autor da sua própria história e buscar na formação caminhos que possam guiá-lo, de modo a construir sua trajetória com autenticidade, com um projeto de vida que paute na sua formação pessoal e profissional. No decorrer das aulas, nos foi apresentadas algumas questões bem pertinentes, que nos levou a muitas problemáticas quanto as nossas práticas de docente, penso que sai fortalecida, e um mais crítica a se pensar a minha função social dentro da escola e dentro da sala de aula, compreendendo a relevância social no papel do professor dentro da comunidade escolar.

A BUSCA POR LIBERDADE DE PENSAMENTOS E AÇÕES

Em meio a tantas discursões e diálogos o termo “vocação ontológica”, pareceu desafiador, ser livre para ter criticidade, deixar para trás imitações acríticas e pensar nas perspectivas futuras, de modo a melhorar a minha prática docente, creio ser o a engrenagem que me movimentou nessa etapa de conhecimento. Aqui busco descrever pressuposto que me levaram a refletir sobre mim mesma enquanto educadora.

Para Nóvoa (2004), é nos momentos de reflexão que o docente vai se formar e aprimorar suas práticas, é na relação consigo e com seus pares que vai construir o seu desenvolvimento profissional.

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta, que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas, dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias e da sua compreensão crítica (eco formação) (NÓVOA, 2004, p.16).

Nessa ótica de compreender a importância da autoformação, o docente busca constantemente se aperfeiçoar em processos formativos, o que se faz necessário para se constituir como educador preparado para as adversidades que a educação exige.

CARTA 3

Início essa nova carta trazendo um conceito muito falado nas aulas o termo “vocação ontológica”, sendo está considerada ser livre. A nossa essência vai se construindo com as experiências vividas e com isso vamos nos tornando livres nas ações e nas práticas pedagógicas, desprendendo de tudo pronto e acabado, e nesse momento que vamos adquirindo maturidade, contudo precisamos ser vigilantes. Não podemos perder a nossa autonomia docente, perde-la poderá nos levar a desmotivação, o que são gatilhos para muito silenciosamente ir perdendo

a identidade profissional, e deixamos de ser e acreditar na educação e isso passa a ser um grande problema. Como mencionado em diálogo a escola não se forma para a passividade, ela forma para a transformação do pensar, é isso nos leva a sermos agente dessa transformação. Durante as aulas pude perceber uma relação muito profunda das ideias de Paulo Freire, com o contexto vivido, é isso me fez lembrar de algumas indagações feitas, em que se questionava “como pode, Paulo Freire em seu tempo retratar muitas das adversidades e contradições presentes no tempo de hoje?”. Questão muito curiosa a se pensar que Paulo Freire parecia está além do seu tempo, contudo não é essa a questão, o fato é que os gatilhos eram percebíveis, Paulo Freire teve uma sensibilidade maior ao aponta-los. Busco a inteligibilidade das coisas para que ao ler e interpretar a realidade das coisas, possa fazê-las de modo a compreender o meu papel enquanto educadora, de modo a contribuir com a comunidade da qual estou inserida, buscando a criticidade dos fatos com integridade e profissionalismo.

DESSABER

Como tudo tem um começo, meio e fim, encerro esta última carta, em que deixo memórias de processo formativo, que corroborou profundamente para a construção de novas perspectivas para a educação. É impossível imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas.

Nessa última carta enfatizo a importância do saber e do aprender como fontes que alimenta o educador e o prepara para os desafios da profissão.

CARTA 4

Aqui encerro minhas cartas e a disciplina “o pensamento crítico e a formação de educadores/as”. Me foi perguntado o seguinte “quais as marcas que o mestrado traz para mim mestranda?”. Digo que são muitas, hoje vejo que

tenho uma outra compreensão da minha profissão e o quão tem importância o meu pensar e o meu agir diante das adversidades e contradições da minha profissão. No último dia o professor nos apresenta a definição de humildade, sendo está a habilidade de não dificultar as coisas, penso e sempre acredito, que a profissão de ser professor é uma tarefa nesse país muito difícil, e ter o companheirismo dos colegas, estar em comunhão com a comunidade educacional é essencial, o que fortalece nosso trabalho. Encerro estas cartas na certeza de que muito aprendi no decorrer das aulas, foram momentos grandiosos e desafiadores em minha trajetória de aluna do mestrado. As minhas experiências de mestrado estão sendo grandiosas. O último dia de aula foi algo surpreendente, me veio nas memórias tantas falas, tantas situações e o melhor consigo intensificar em mim a transformação que tive enquanto pessoa, ser humano e professora. Encerro agradecendo ao professor Ademar pelas aulas tão lindas, de muitas reflexões e discursões ricas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador constrói sua identidade profissional e pessoal, em meio as concepções de educação que considera fundamental, tendo cada ser humano sua forma peculiar de ver o mundo ao seu redor, sendo este capaz de enfrentar situações inesperadas, capta situações através de muitas lentes, em que se vislumbra viver novas experiências.

Na construção da identidade docente entende-se que é importante analisar como se ver o mundo, como sentimos em relação aos outros, as diferenças existem, o que temos que fazer delas é uma ponte para alcançar o sucesso, sucesso este ligado a aprendizagem do aluno.

O curso de mestrando tem possibilitado vivenciar muitas experiências profissional e pessoal, um crescimento intelectual no qual a cada dia me surpreendo mais. Estar no mestrado, me fez entender o quão as minhas práticas estão associadas a formação, a necessidade de praticar leituras, de modo a interpretá-las na vida.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Ademar De Lima. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico na escola. In: CARVALHO, Ademar De Lima. (Org.). **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**. Curitiba: editora CRV, 2019, cap. 1, p.17-28.
- CRUZ, G.B. da; FARIAS, I.M.S. de; HOBOLD, M. de S. Indução profissional e o início do trabalho docente: debates e necessidades. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, 1-15, e4149114, jan./dez.2020.
- DOTTA, Carla Luz Salaibb. GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Cartas pedagógicas: uma inspiração freiriana. *Pedagogic letters: a freirean inspiration. Cartas pedagógicas: una inspiración freireana*. **Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 69-84, jan./abr. 2022.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- MURARO, . Natal, **Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015. doi: 10.5585/EccoS.n38.6032.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2004.
- SAVIANI, Demerval. **Epistemologias e teorias da educação no Brasil**. Proposições. V.18, n. 1(52), jan/abr, 2007, p. 15-27.
- SOUSA, S. N.; ROCHA, S. A. da; OLIVEIRA, M. A. L. de; FRANCO, M. J. do N. Necessidades formativas de professores iniciantes na educação básica: concepções e revisão de literatura. Dossiê “Formação e Inserção Profissional de Professores Iniciantes: Conceitos e Práticas.” **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-20, e4175116, jan./dez. 2020.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.
- ZABALZA, Miguel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CAPÍTULO 2

CARTAS PEDAGÓGICAS – REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE UM PAÍS QUE NÃO É O “DAS MARAVILHAS”

Michele Cristina Ferreira Pombo¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-2

INTRODUÇÃO

Este trabalho é composto por cartas pedagógicas, fruto dos estudos, discussões e reflexões construídas na disciplina “O pensamento educativo crítico e a formação de educadores/as”, ministrada pelo professor Doutor Ademar de Lima Carvalho, na turma de mestrandos da linha de pesquisa Política, Formação e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis – MT, a UFR.

As cartas pedagógicas é uma inspiração Freiriana onde, o mesmo, utilizava dessa prática para dialogar com o mundo, era a partir do registro de suas ideias em forma de cartas que ele partilhava das reflexões de suas vivências. Para Dotta e Garcia (2022, p. 3) “as cartas pedagógicas tratam-se de um importante instrumento de escrita e reflexão, dando-nos a possibilidade de alterar planos e rever estratégias, num tempo-espço de registo que nos permite avaliar aspectos

¹ Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu)/Educação/ Universidade Federal de Rondonópolis-MT (UFR). E-mail: michele.pombo@aluno.ufr.edu.br

fundamentais do processo de ensino-aprendizagem.” Nessa perspectiva, as quatro cartas pedagógicas que compõem este texto têm como objetivo compartilhar minhas experiências, questionamentos, saberes e fazeres relacionados as temáticas discutidas na disciplina. Vale ressaltar que, as reflexões fazem uma articulação a etapa da Educação Infantil, contexto em que atuo como professora efetiva da rede municipal de Rondonópolis – MT, e como coordenadora, função que desempenhei ao longo de sete anos de carreira na educação.

As reflexões e construção das cartas partiram dos diversos textos de artigos e livros, bibliografias sugeridas pela disciplina e que se articulavam com os pensamentos e ideais de Paulo Freire. Cada carta retrata pensamentos, questionamentos e reflexões oriundas das unidades de estudo que possibilitou a construção de conhecimentos acerca do pensamento educativo crítico, da educação crítica e formação de professores, conhecer autores que dialogam sobre Paulo Freire e, também, dialogar diretamente com as obras de Paulo Freire.

Ao ponderar sobre a escrita de cada carta trouxe, nos subtítulos, uma analogia com frases da obra “As Aventuras de Alice no País das Maravilhas”, frequentemente abreviado para Alice no País das Maravilhas que é a obra infantil mais conhecida de Charles Lutwidge Dodgson, publicada em 4 de julho de 1865 sob o pseudônimo de Lewis Carroll. É uma das obras mais célebres do gênero literário nonsense (expressão inglesa que denota algo sem sentido, nexos, lógica ou coerência).

A escolha por fazer essa analogia se deu em função de ser uma obra que, apesar de parecer sem nexos, nos convida a refletir sobre a vida, caminhos a seguir, a nos conhecer, a enfrentar nossos medos, a assumir quem somos, entre outros, reflexões essas que fui convidada a fazer durante os estudos dos textos de Paulo Freire, claro que de uma forma mais didática e voltada a pensar a educação e a transformação da sociedade.

Para melhor compreensão das cartas, o texto se desdobra da seguinte maneira: primeira carta – “Se você não sabe onde quer ir, qualquer caminho

serve” – onde as reflexões parte de discussões acerca da função da escola, do papel do professor e da importância de uma educação para a humanização; segunda carta – “O segredo é cercar-se de pessoas que façam sorrir teu coração” – em que reflito sobre a formação docente, a importância da formação centrada na escola, a autonomia do professor pela autoformação, valorização e esvaziamento do trabalho do professor; terceira carta – “A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível” – aqui a releitura de Paulo Freire feita por diversos autores trazem reflexões importantes acerca de lutas que precisamos travar para fazer uma educação que favoreça os oprimidos, os que ficam a margem da sociedade; e por fim, a quarta carta – “Não pode viver a vida para agradar os outros, a escolha tem que ser sua” – em que busco refletir acerca do perfil do professor necessário para esse tempo, da importância de posicionamento frente as demandas equivocadas que surgem frente ao seu trabalho e os saberes necessários à prática educativa.

Desse modo, cada carta expõe os conhecimentos adquiridos ao longo da disciplina e do desejo de mudança na minha prática enquanto educadora, bem como, de ajudar a construir novas práticas com meus pares no contexto educativo. Espera-se que, esse desejo seja sentido por todos aqueles que tiverem acesso a essas cartas, escritas inicialmente para registrar minhas reflexões, mas que almejam provocar outras reflexões e perpetuar o legado de Paulo Freire que inspirou essa escrita.

PRIMEIRA CARTA – “SE VOCÊ NÃO SABE ONDE QUER IR, QUALQUER CAMINHO SERVE”

Pensar a educação e sua finalidade é algo que me instiga, que me move a pensar formas de melhorar minha atuação enquanto docente. Nesta carta, convido a refletir sobre o papel da escola, a finalidade da educação, o papel do professor e as concepções que nos levam a caminhar rumo a uma educação mais humana, participativa, democrática e libertadora.

Ao longo da história a Educação passou por transformações na sua estrutura, oferta, organização, concepção e outros. De modo geral, ela é quem

garante a continuidade da existência humana, formas de viver em sociedade e sua perpetuação na História. A Educação foi usada como instrumento para diversos propósitos, que não apenas a “transmissão de conhecimento”, ela foi usada para transmitir os conceitos e modo de vida de uma determinada época, usada principalmente como forma de dominação das sociedades e sempre a serviço do poder dessa mesma época (Saviani, 2021). Inicialmente sendo destinada apenas para poucos privilegiados, nobres e classes sociais mais abastadas, sua função era manter a sociedade de acordo com os padrões estabelecidos pelo poder dominante (Saviani, 2007), longe ainda de assumir o caráter de inclusão ou libertadora, como se pensa hoje.

No contexto atual, a educação torna-se cada vez mais um importante instrumento de socialização e não apenas de simples transmissão de conhecimento. A principal finalidade da Educação hoje, tendo em vista uma sociedade globalizada e democrática como a nossa, deve ser a de manter essa democracia e cada vez mais trabalhar no sentido da socialização do educando, tendo como princípio a compreensão do outro, o respeito as diversas culturas e o conhecimento de saberes que possibilitem uma perspectiva de melhor qualidade de vida, sobretudo mais humana.

Ao refletir sobre a Educação Infantil nesse aspecto da finalidade da educação, retomo o que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, que inclui a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica e tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos em diversos aspectos, complementando a ação da família (Brasil, 1996). Também retomo ao movimento de discussão e aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), que orienta um novo arranjo curricular para essa etapa baseado em competências e habilidades, prescrição de experiências que devem ser proporcionadas as crianças apoiado em desenvolvimento estanques como se todas as crianças fossem iguais e com práticas mecanicistas de construção do conhecimento, enfim, uma política curricular que nega a profissionalidade docente, os conhecimentos dos professores, concebendo-os como meros

reprodutores. Dessa maneira, é preciso responder as seguintes questões: qual a finalidade da educação? O que está sendo posto pelas políticas e quais os meus ideais? O quanto estou me dedicando para atingir esses ideais? A realidade e a educação estão sendo lidos por mim alicerçado em qual pressuposto teórico?

Essas são as questões que me mobilizaram a pensar o meu fazer docente e os meus ideais, cada leitura e discussão me fizeram entender que me são apresentados caminhos a percorrer, ambos com os seus prós e contras, mas que uma decisão precisa ser tomada.

Observamos um momento bastante delicado em nosso país, a disputa por poder e a implantação dos ideais neoliberais, tem mostrado um caminho muito árduo a se percorrer. O cenário que nos é apresentado é marcado por desvalorização, esvaziamento do conhecimento, desumanização e perversidade.

Nesse sentido, observo que há caminhos a percorrer, a decidir qual trilhar e este nos levará a lutas árduas em prol de valorização, participação, democracia e humanização, pois pensar certo é agir de forma certa e isso implica a dimensão política (Muraro, 2015). Faz-se necessário buscar o caminho que leve a uma educação que coloque o humano no centro, onde a consciência crítica seja a chave de leitura e compreensão do mundo, da realidade e da vida. É preciso ocupar os espaços de poder e diante das contradições, fazer resistência. Assim, pensar criticamente é urgente neste momento, visto que os professores tem caminhos a percorrer e devem estar cientes do seu papel e comprometido com o seu trabalho e transformação da sociedade, pois para o professor que pensa criticamente, não é qualquer caminho que serve.

SEGUNDA CARTA – “O SEGREDO É CERCAR-SE DE PESSOAS QUE FAÇAM SORRIR TEU CORAÇÃO”

Iniciei na Educação Infantil muito jovem, lembro-me da primeira vez que fui me apresentar na escola e do misto de sentimentos que eu senti. Uma mistura de sonho e realidade, desejo e medo, vontade de fazer a diferença, foram alguns dos sentimentos que me mobilizaram naquele momento. Foram muitas

as experiências que me marcaram ao longo desses anos, mas os momentos de acolhimento, estudos, troca de ideias e incentivos durante as formações na escola e na Secretaria de Educação, essas sim, me mobilizam a ter esperança em dias melhores na educação.

A importância da formação permanente na minha profissão sempre foi algo muito certo para mim, inclusive, lembro da fala de uma professora da graduação que dizia: “uma vez professor, a vida inteira aluno”, ou seja, essa profissão exige de nós uma busca incessante pelo conhecimento, é a formação permanente que nos capacita, nos dá autonomia, respalda nosso fazer e mobiliza práticas mais adequadas no cotidiano da instituição educativa.

O objetivo da formação continuada/permanente é refletir e repensar sobre as práticas pedagógicas utilizadas, além de melhorar o processo de ensino e aprendizagem. Como aponta Vecchia (2019, p. 48) “A formação permanente possibilita aos professores uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica.” É na formação permanente que refletimos criticamente e fazemos uma leitura compreensiva sobre os fenômenos e a política. Vale ressaltar que, a formação inicial, continuada, permanente, centrada na escola e autoformação, são de extrema importância para nossa constituição docente e para nossa profissionalidade. É preciso que o professor esteja em constante busca pelo conhecimento, estudando e buscando respostas para os constantes desafios encontrados no contexto escolar, isso qualifica o professor enquanto profissional, bem como, o processo educativo.

É importante ressaltar que a formação não pode ser um processo isolado, individual e solitário. A formação, também se dá no diálogo com os pares, refletindo e trocando ideias acerca das vivências, experiências, desafios e expectativas.

Compreendi, nesses anos de profissão, seja em sala ou na coordenação pedagógica, que devemos sempre nos cercar daqueles que corroboram com os mesmos ideais que a gente, que estudam, que buscam melhorar suas práticas, que procuram qualificar seu fazer, que busca oferecer uma educação de qualidade. Muitas vezes, estes não são a maioria, mas, mesmo poucos, são os que nos dão força para caminhar.

De acordo com Carvalho e Mangialardo (2020, p. 06) “Na perspectiva de educação de qualidade, todos os envolvidos trabalham pelos objetivos comuns.” Esse trabalho, na prática, não é fácil. Muitas vezes, enquanto coordenadora, principalmente, me deparei com professores resistentes às mudanças, cansados de lutas passadas que vivenciaram, frustrados e desanimados com o cenário atual da educação. Porém, é na formação que busquei dialogar e enxergar as brechas para conquistar a equipe e levá-los a acreditar em um trabalho diferenciado e na importância do estudo para qualificar o trabalho pedagógico. Corroborando com Carvalho (2019, p. 25) “O diálogo formativo na escola propicia ao professor melhor entender os limites e possibilidades de sua atuação.”

Entendo que, mudar é um processo que exige adesão, exige o repensar das nossas concepções e posturas. Nessa dinâmica é fundamental o compromisso da coordenação pedagógica, ao organizar a formação na escola, proporcionando a reflexão sobre a necessidade de transformação das práticas. Isso porque, quem não se dispõe a mudar não tem possibilidade de modificar o seu fazer.

Portanto, ter o apoio dos pares, da coordenação pedagógica nos diálogos e reflexões nos fortalece nos processos de mudança, por isso usei esse título para a carta, pois precisamos nos cercar de pessoas que nos apoiem, nos mobilize as mudanças, nos motivem a sermos melhores.

TERCEIRA CARTA – “A ÚNICA FORMA DE CHEGAR AO IMPOSSÍVEL É ACREDITAR QUE É POSSÍVEL”

Início esta carta refletindo sobre o que é possível e o que é impossível na educação? Será que há algo impossível? No cenário atual, o que é possível fazer?

Ao ler e discutir os textos de autores que dialogavam sobre Paulo Freire, compreendi que o possível e o impossível dependem de uma atitude, depende de uma conscientização, de uma atitude política, depende de um pensamento crítico para lutar pelas mudanças que almejamos.

Quando se fala em educação no Brasil, normalmente, entram na discussão as ideias de Paulo Freire. Consagrado por discutir uma educação a partir de um ponto de vista crítico e autônomo, cujo intuito era de formar pessoas capazes de transformar suas realidades políticas e sociais.

A partir dos textos de Ramão (2008), Torres (1997), Freitas (2004), Scoucuglia (2013) e Zitkoski (2002) pude perceber os principais ideais que marcaram o pensamento de Paulo Freire. Ele defendia que o principal objetivo da educação era o de conscientizar o estudante, tornando-o mais crítico, sobretudo a respeito de suas próprias condições. Para ele a educação deveria ser democrática e libertadora, pois uma vez que chega às parcelas mais desfavorecidas da população, deveria incentivá-las a reconhecer sua situação de oprimido e a lutar pela sua própria libertação. De acordo com Freitas (2004, p. 153) “... a consciência crítica vê o mundo de forma dinâmica; o tempo não é mais repetitivo e o homem não se contenta em ser mero expectador da história de vida; faz-se consciente da sua ação, percebendo-se capaz de transformar a realidade e a si mesmo.”

Observamos que Freire era crítico à ideia de que ensinar era apenas transmitir conhecimento. Para ele, o papel do professor era não só possibilitar a produção de conhecimentos, facilitando condições para o autoaprendizado dos alunos, mas também de incentivar a formação de estudantes críticos e conscientes de suas condições. Defendia a concepção de que a educação deveria valorizar a cultura do aluno, reconhecendo que, estando alfabetizado ou não, o aluno leva à escola uma cultura própria, que não é pior nem melhor que a do professor e, portanto, há um aprendizado mútuo. Desse modo, tanto ninguém ensina nada a ninguém quanto as pessoas não aprendem sozinhas. Elas aprendem juntas, por meio de relações afetivas e democráticas e da possibilidade de se expressarem.

No pensamento de Freire a educação desejada se faria por meio do diálogo coletivo, da reflexão crítica sobre a prática, da formação permanente, da intencionalidade docente, de práticas educativas humanizadoras, da consciência de classe, de um Projeto Político Pedagógico alinhado com a realidade e desafiador

no campo das concepções e estratégias para a transformação da sociedade, entre outros.

Ao analisar os ideais dessa educação desejada nos parece algo impossível frente a globalização, ao avanço dos ideais neoliberais, da opressão da classe trabalhadora, do capitalismo perverso que mercantiliza as escolas e as esvazia de conhecimentos, concebendo o professor como meros transmissores de “pacotes didáticos prontos.” Muitas vezes, durante as discussões dos textos, eu me vi assim, sem saída, sem rumo, sem perspectiva de mudança, acreditando ser impossível, sequer sonhar com uma educação melhor.

Porém, ao mesmo tempo que olhar a realidade e pensar criticamente sobre ela nos causa esse sentimento de impotência, por outro lado, deve nos mobilizar a lutar, a nos engajar politicamente nas lutas e buscar por formação permanente na escola e demais espaços da sociedade, por que é a formação que vai nos capacitar para buscar por mudanças. É a consciência de que somos seres inacabados e devemos sempre buscar por conhecimento para qualificar nosso trabalho educativo.

Assim sendo, entendo que a história de vida e luta de Paulo Freire por uma educação de qualidade para a classe trabalhadora são exemplos de que para chegar ao impossível precisamos acreditar que é possível e nos mobilizar para as mudanças.

QUARTA CARTA – “NÃO PODE VIVER A VIDA PARA AGRADAR OS OUTROS, A ESCOLHA TER QUE SER SUA”

Nesta última carta, me coloco a refletir sobre o papel do professor na atualidade e os saberes necessários a prática educativa. Muitos são os questionamentos surgidos nas discussões que me mobilizam a pensar sobre esse tema. Questões como: qual o papel do professor na atualidade? Quais são as exigências fundamentais para a prática docente e o ato de ensinar? Como o professor tem alicerçado a sua formação e em qual base teórica metodológica?

Essas e outras tantas questões me provocam a refletir sobre a minha formação, meu papel e a minha prática.

O professor ocupa um lugar central nas sociedades, pelo menos é unânime a concepção de que o professor é uma figura de extrema importância, porém, o seu papel fica à mercê das ambiguidades e contradições que vão surgindo. Nessa perspectiva das ambiguidades, temos o nível do seu estatuto social e cultural, colocando-o entre o econômico baixo e o nível cultural acima da média devido à obtenção do diploma, adiante temos à história individual, a inserção social, a estrutura das condições de trabalho, o contexto político, o controle e avaliações dos superiores, dos pais e dos alunos, que leva o docente, a “viver uma vida dedicada a uma missão quase impossível.” As contradições ficam a cargo das exigências que o professor tem que enfrentar.

É atribuída a ele a responsabilidade de ser o agente de execução nas questões da mudança social, mas essa execução muitas vezes vai contra os seus princípios de igualdade social. Cabe ainda ao professor o encargo de exercer autoridade sobre os alunos e alternar entre ser mestre acolhedor e amável. Também lhe é exigido que estimule os alunos em maior progresso e siga os lentos, que zele pela unidade, programe atividades, avalie, aconselhe, participe de conselhos e reuniões, que se ocupem de problemas administrativos e até que sejam vigilantes dos alunos. Essas contradições pensadas no âmbito da Educação Infantil são ainda mais assustadoras, pois, ainda se luta pelo direito do professor ser visto como um profissional da educação e não como a “tia” ou “babá”.

Nessa última contradição mencionada, Paulo Freire (2022, p. 47) elenca que a tentativa de reduzir a professora à condição de tia é uma “inocente” armadilha ideológica em que, tenta-se dar a ilusão de adocicar a vida da professora, porém o que se tenta é amaciar a sua capacidade de luta. Vale ressaltar que exigir o respeito e valorização enquanto professora nada tem a ver com falta de amorosidade ou afetividade na relação com as crianças.

Como mencionei anteriormente, ao longo das cartas, atuo na etapa da Educação Infantil e enquanto professora enfrento muitos desafios no sentido do perfil ideal de profissional para essa etapa, nos fazeres necessários no cotidiano junto as crianças e os saberes necessários a prática educativa. Muitas vezes me deparei com colegas que faziam críticas a forma com que me dedicava a estudar as crianças, seu desenvolvimento e formas de aprender, criticavam a forma como organizava o planejamento, os espaços, a forma como tratava as famílias e como me relacionava com as crianças. Críticas que demonstravam a concepção que essas pessoas tem sobre ser e estar nesse contexto educativo, bem como, uma concepção esvaziada, desistida da educação e da capacidade de fazer a diferença na vida de crianças tão pequenas.

A partir das discussões das obras de Paulo Freire, especialmente a obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa* (1996) e a obra *Professora Sim; Tia Não: cartas a quem ousa ensinar* (2022), compreendi que muitos são os desafios enfrentados na profissão docente, porém existem formas de nos prepararmos e enfrentarmos a luta.

Com a obra *Professora Sim; Tia Não: cartas a quem ousa ensinar*, compreendi que há muitos desafios, situações difíceis a enfrentar, e muitas vezes nos deparamos com o medo, porém ele não pode nos paralisar. Ser um bom professor não é fácil, é difícil, bem como, dar conta das exigências e demandas que nos são impostas atualmente é difícil, mas diante do medo e da dificuldade é preciso nos certificar, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo (Freire, 2022, p. 74) e diante das razões buscar nos qualificar estudando e nos formando a cada dia.

A cada dia tento me constituir como uma professora que sabe que ensinar exige estudar sempre, ser um eterno estudante. Exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, ética, efetivação das palavras pelo exemplo, rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, consciência do inacabamento, respeito, humildade, alegria,

esperança, curiosidade, convicção de que a mudança é possível, competência profissional e generosidade, comprometimento, liberdade, autoridade, escuta, tomada consciente de decisão, diálogo, querer bem ao educando (Freire, 1996) e tantos outros saberes, conhecimentos e posturas que essa profissão me exige, mesmo atuando com crianças tão pequenas.

Por fim, diante de tamanha exigência para exercer a minha profissão de forma digna e comprometida, também aprendi que meu compromisso é ético com as crianças e com a sociedade, assim não devo me curvar aos “achismos” e críticas pela crítica. Não dá para agradar a todos, a vida é uma só, deixamos marcas na vida daqueles que passam por nós, se as marcas serão positivas ou negativas é uma questão de escolha que somente eu posso fazer ao desenvolver minha prática junto as crianças no contexto educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos em um país “bonito por natureza”, mas, no âmbito educacional, longe de ser o “país das maravilhas”, como a analogia que busquei fazer no desenvolvimento das cartas.

Nos últimos anos vivenciamos o avanço do neoliberalismo com as ideias gerencialistas que transforma tudo em mercadoria, em dinheiro, desumaniza o ser humano transformando-o em mão de obra escrava, esvaziando as escolas do conhecimento e preparando crianças e jovens, especialmente da classe trabalhadora, em mais mão de obra barata para enriquecer as classes mais abastadas.

A educação tem sofrido com as ambiguidades e contradições das políticas que se aligeiram em tornar tudo novo, em propor, com mais documentos, mudanças que dizem oferecer uma “qualidade” na educação, mas que só burocratizam tudo, cansam os professores, trocam conhecimento por informação, desumanizam e fazem perpetuar a divisão de classes, tornando ainda mais difícil a vida daqueles que dependem unicamente da educação para ascender na sociedade.

Quando refletimos esses aspectos na etapa da Educação Infantil, percebemos o quão perverso é esse sistema, pois desrespeitam todo o conhecimento construído acerca do desenvolvimento humano, das formas de aprender, das especificidades da infância e antecipam, numa perspectiva mecanicista, um desenvolvimento de competências e habilidades no intuito de elevar níveis. Tudo isso me parece uma triste realidade.

Entretanto, há professores como o Doutor Ademar de Lima Carvalho, comprometido com o seu fazer e com a conscientização dos mestrandos, pautados nos ideais de Paulo Freire, que nos abrem a mente, nos ajudam a pensar criticamente a realidade e “esperançar”, ou seja, a ter uma esperança que não é a da espera, mas uma esperança em movimento, de luta, de formação e estudo para um dia chegar à educação que almejamos e, quem sabe, ao país das maravilhas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 28 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017b. Acesso em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28. nov. 2023.

CARVALHO, Ademar de Lima (org.). **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor.** Curitiba: CRV. 2019.

CARVALHO, Ademar de Lima e MANGIALARDO, Izelda Goreth dos Santos. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8389, out./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.8389> Acesso em: 22 set. 2023.

DOTTA, Carla Luz Salaibb; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. Cartas Pedagógicas: uma inspiração freiriana. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 30, n. 1, p. 69-84, jan. 2022. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em: 16 out. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia não: cartas a quem ousar ensinar.** 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores.** Porto Alegre. Edipurs. 2004.

MURARO, Darcísio Natal. Criticidade e educação filosófica: a formação humana pelo diálogo e problematização. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 38, p. 59-73, set./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/6032> Acesso em: 30 ago. 2023.

RAMÃO, José Eustáquio. “Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento”. In: **Reinventando Paulo Freire para o Século XXI**/ Carlos Alberto Torres... [et al]. São Paulo: IPF. 2008.

SAVIANI, Dermeval. Epistemologias e teorias da educação no Brasil. **Proposições**. V.18, n. 1(52), jan./abr., 2007, p. 15-27. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570> Acesso em: 01 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 6. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

SCOUUGLIA, Afonso Celso. **A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: As propostas de Paulo Freire.** Petrópolis-RJ: Dp et Alli. 2013.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular.** Campinas-SP: Papyrus.1997.

VECCHIA, Solange Ana Dalla. “A formação e a prática pedagógica: um diálogo com professores”. In: **A formação centrada na escola e a organização do trabalho pedagógico: o espaço do professor**/ Ademar de Lima Carvalho (org.). Curitiba: CRV. 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e uma nova filosofia da educação.** Porto Alegre: Cirkula. 2022.

CAPÍTULO 3

CARTAS PEDAGÓGICAS: ESPAÇO DE REFLEXÃO À LUZ DE PAULO FREIRE

Eliane Aparecida Ribeiro de Amorim¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-3

INTRODUÇÃO

Olá, professores, professoras, sejam bem-vindos à minha escrita. Aqui, vocês encontrarão um pouquinho de reflexão construída e consolidada à luz das Cartas de Paulo Freire. Colegas de profissão, toda escrita que encontrarão aqui é um convite para o diálogo. Para tanto, espero que sintam nessas poucas linhas, que ousadamente chamo de ‘espaço de reflexão’, todo o meu desejo por uma educação transformadora, libertária e politizada. Aqui, vocês irão refletir comigo, à luz da concepção Freiriana, qual é o nosso papel na educação que temos e qual deve ser na educação que queremos.

Já vou avisando, não há receitas, mas de forma leve e contextualizada, saliento algumas provocações para pensarmos, ou melhor, ousarmos construir nesse sistema neoliberal, um projeto de civilidade e educabilidade por meio da formação crítica.

¹ Pedagoga, Professora da Educação Infantil, Especialista em Sociedade, Política e Cidadania na Contemporaneidade, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Área do CNPq/ Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis-MT, na área de concentração de Política, Formação de Professores e Práticas Educativas.

<https://orcid.org/0009-0004-6852-0165>

Inspirando-me em Freire, escrevi quatro Cartas Pedagógicas, um gênero de escrita criado pelo autor, para dialogarmos, refletirmos e problematizarmos as temáticas considerando nossa prática pedagógica educativa e os processos formativos envolvendo a formação permanente, profissional e continuada. São Cartas Pedagógicas carregadas de intencionalidades; arrisco-me a dizer que são formativas e informativas. Elas são compostas por quatro temas diferentes, mas que conversam entre si.

Na primeira carta, destaco o diálogo na formação da consciência crítica diante da meritocracia. Na segunda carta, venho salientando algumas reflexões sobre a formação de professores. Já na terceira carta, foco em um diálogo necessário para um novo projeto de civilidade, e por último, escrevo uma carta questionando se a nossa prática pedagógica cria condições para libertar, emancipar e politizar.

Sem mais delongas, espero que, na correria do dia a dia, encontrem um momento para a leitura e reflexão das linhas que seguem abaixo.

PRIMEIRA CARTA – “O DIÁLOGO NA FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA DIANTE DA MERITOCRACIA”

O objetivo desta carta é discutir a importância do diálogo na formação da consciência crítica diante da meritocracia. Está embasada no método dialético e dialógico, conectado às ideias de Paulo Freire, considerado um dos mais conceituados educadores do século XX e patrono da educação brasileira. Em seus discursos, Freire (2000, p. 115) destaca que o diálogo é “uma relação horizontal [...]. Nutre-se do amor, da humildade da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”. Posto isto, enfatizo que essa forma de comunicar é a ponte para as perguntas e reflexões importantes para a formação da consciência crítica. No sentido Freiriano, o diálogo é o caminho para a liberdade e transformação do oprimido e do opressor.

À vista disso, venho por meio desta carta registrar a relevância de se estabelecer no ensino escolar uma educação pautada na dialética, com o objetivo

de problematizar as relações por meio de uma prática dialógica alicerçada em um diálogo horizontal, pontuado por Freire (1987) como uma condição para estabelecer uma relação na qual tanto professores quanto alunos são pessoas atuantes igualmente importantes no processo de ensino, construído a partir da problematização.

Ao refletir sobre a educação midiática e a meritocracia, tão presentes na educação contemporânea, anulando a ideia de contradição no espaço escolar, faço a seguinte reflexão: Como a escola, um espaço social e de solução de problemas de aprendizagem sistematizada, encontro das diferenças e, por isso, um espaço de contradição, pode pensar e construir uma educação de qualidade em uma sociedade capitalista?

Diante disso, cogito que, enquanto professor e professora, devemos lançar mão de um projeto de civilidade e educabilidade que transforme essa contradição em práticas de libertação e revolução. Isso impulsiona a reflexão e rompe com o idealismo da meritocracia e dos programas e projetos vindos do Estado a serviço da propriedade privada.

Penso também ser necessário e urgente que se estabeleçam momentos positivos de escuta entre professor e aluno desde a Educação Infantil. Isso é fundamental para efetivar a educação dialógica e problematizadora em uma perspectiva libertadora e humanizada, capaz de transformar a consciência e o comportamento humano. Para tanto, “é tarefa de todos propiciar condições pedagógicas para que os alunos percebam que estudar é questão séria, prazerosa e essencial para o desenvolvimento do ser humano” (Carvalho, 2005, p. 199).

Em vista disso, é nosso papel criar condições para a aprendizagem significativa por meio de uma práxis dialógica, que provoca nos sujeitos a ação e a reflexão sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987). Por isso, é preciso compreender a política de governo para contradizer as intromissões que não permitem questionamentos e possibilidade de ampliar a qualidade da educação. Nessa perspectiva, faz-se importante ressaltar que não é apenas reagir contra os

fatos, mas também entender o contexto no qual estamos inseridos e transformar essa percepção em reflexão crítica.

Ademais, urge a necessidade de entendermos o projeto de sociedade que está posto e nos colocarmos contra os programas de governo que se embasam no conservadorismo que, sorrateiramente, domina e toma conta da educação pública. É preciso promover a criticidade entre o professor e o aluno sobre a realidade na qual estão inseridos, uma vez que a burguesia faz um movimento monopolista em um mesmo grupo econômico, impondo sua lógica capitalista.

Visto que a pedagogia da pergunta nega o autoritarismo, busca a liberdade de expressão e rejeita qualquer forma de manipulação, penso que o papel do professor e da professora na construção da consciência crítica é, primeiramente, compreender a realidade para então criar possibilidades pedagógicas para a aprendizagem por meio da problematização em um movimento progressivo. Esse movimento imbrica outras perguntas e não se interrompe com as respostas. Para Freire (2000, p. 82), “ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização”.

Isso me leva a refletir enquanto profissional docente que o pensamento crítico, construído a partir da escuta e da problematização na escola – considerada como um espaço social de contradição – é o ponto central do ensinar e da criticidade. Isso não depende das imposições do Estado, que, ao contrário, não cumpre com suas funções sociais. Em vez disso, cria projetos e programas para servir aos interesses das propriedades privadas. Depende sim de profissionais docentes politizados que, na contradição, buscam caminhos para a libertação e emancipação.

O fato é que, como profissionais docentes, precisamos estar engajados politicamente e não aceitar a educação do silenciamento e da ausência. Dado que a educação não é neutra, mas sim um ato político, como afirma Freire (1995), todavia, devemos ter claro que nem toda educação, enquanto ato político, pode ser considerada transformadora.

O que me parece imprescindível para uma relação dialógica entre o professor e o aluno, numa perspectiva de formação da consciência crítica em uma educação impulsionada pela meritocracia, é fazermos, de antemão, os seguintes questionamentos: Como professor e/ou professora, faço análise do contexto da formação dessa nova geração de alunos? Minha práxis possibilita a mudança desse contexto e promove a criticidade, ou aprisiona a liberdade dos alunos, ajustando-os e transformando-os em oprimidos, e conseqüentemente, em opressores? Consigo, por meio do ensino proposto, transformar todos os alunos em sujeitos iguais em conhecimento? E, para finalizar, se faz pertinente diante da meritocracia que se instalou na educação indagarmos: Diante das imposições da Base Nacional Comum Curricular, quem somos em sala de aula, o professor que problematiza por meio do diálogo ou um mero reproduzidor de práticas de repetição que transforma o conhecimento em um instrumento de dominação e exclusão?

Diante do cenário atual da educação, é difícil ser um professor ou uma professora crítica. No entanto, é preciso criarmos caminhos para rompermos com a meritocracia e tomarmos consciência do nosso papel enquanto atores reflexivos. Ao contrário, em vez de transformarmos a realidade posta, seremos transformados por ela, comandada pela burguesia que usa a educação para impor sua lógica capitalista de dominação e produzir mão de obra barata para o agronegócio, anulando a emancipação da sociedade.

SEGUNDA CARTA – “ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES”

Nesta segunda carta, para pensarmos a formação de professores e qual o papel que desempenhamos diante dos desafios e contradições apresentados a nós, início com algumas ponderações que considero pertinentes para o nosso diálogo. Após uma análise mais profunda, destaco os seguintes questionamentos: Estamos, enquanto educadores, comprometidos com o desenvolvimento cultural do aluno e a construção do conhecimento, ou estamos a serviço do Estado Neoliberal?

Em relação à minha formação docente, qual é o meu compromisso político? Transformo minha formação em um espaço de criticidade? Comprometo-me com minha formação permanente, reconhecendo-a como condição para aprimorar a prática educativa? Tenho consciência de classe? Exerço autoridade pedagógica? E, para concluir, qual base teórica estou incorporando ao longo dos meus processos formativos?

Considero relevante refletirmos sobre esses questionamentos, uma vez que a escola enfrenta as consequências fundamentais da estruturação da sociedade, inserida em um mundo permeado por ilusões, desencantamento, políticas públicas e métodos educacionais direcionados para atender ao sistema neoliberal. Cujas intenção subjacente é alterar o imaginário da sociedade, visando assegurar a economia para fortalecer a concentração de riqueza.

Diante disso, pondero que o conhecimento teórico nos permite realizar a leitura da realidade presente e nos fornece condições pedagógicas para a humanização diante das contradições existentes. É essencial, portanto, participarmos de processos formativos com rigor metodológico para nos fortalecermos e contribuirmos para uma nova construção de civilidade a partir do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, concordo com Carvalho (2006) ao destacar que o profissional docente é o responsável e o sujeito de sua prática pedagógica. Ao assumir a responsabilidade por sua formação e autoformação, ele reflete sobre sua prática educativa com um novo olhar, visando criar condições para que o aluno supere seu estado natural. Além disso, o autor enfatiza a importância do investimento na formação permanente para alcançar uma educação de qualidade, bem como destaca o engajamento político e a participação em espaços investigativos permanentes como fundamentais para a construção da identidade profissional.

É relevante destacar que a escola, para além do ensino de leitura e escrita, possui um compromisso social de emancipação e formação humana. Apesar

das contradições presentes em seus espaços, é crucial agir com sensibilidade para transformar a comunidade educativa, sem perder de vista o caráter crítico. Contudo, para que isso ocorra, é necessário construir uma consciência dialética. Adicionalmente, como profissionais docentes, é fundamental ter clareza de que não renunciamos à luta política, que envolve a gestão democrática, a formação permanente do docente centrada na escola, bem como a busca por qualificação por meio de mestrado e doutorado.

Dito isso, e considerando a perspectiva dos processos formativos, compartilho da visão de Imbernón (2010) que utilizo para nossa reflexão. O autor destaca que a formação continuada de professores é essencial e impacta diretamente na melhoria e qualidade do ensino. No entanto, observa-se a existência de inúmeras ações formativas com poucas mudanças efetivas na prática. Nesse contexto, o autor argumenta que a solução está em desenvolver e potencializar uma cultura formadora capaz de gerar novos processos que vão da teoria à prática.

Além disso, André e Passos (2019, p. 183) destacam que importante se faz que os professores e professoras “se envolvam em processos formativos em que tenham oportunidade de construir novos conhecimentos, em colaboração com seus pares, em um processo de desenvolvimento profissional permanente”.

Isso me leva a considerar uma formação alinhada à teoria crítica, centrada na escola, de modo a emancipar e proporcionar autonomia e liberdade para que os professores e professoras reflitam sobre os desafios pedagógicos da instituição, visando a tomada de decisões coletivas. Com esse propósito, o ambiente para essa formação deve promover a humanização, fundamentada no diálogo entre os pares e no respeito às contradições.

Dentro do contexto da formação de professores, conforme salienta Marcelo (2009a), o enfoque deve estar centrado no processo, que, independentemente de ser individual ou coletivo, precisa ser contínuo e contextualizado no local de trabalho do docente. Uma vez que é por meio de processos formativos alinhados

às experiências vivenciadas na profissão que, como docentes, nos transformamos e refletimos sobre nossas práticas educativas de ensino.

Considerando as contribuições apresentadas até aqui, destaco que a formação permanente requer mediações, uma vez que o professor e a professora se formam no processo. Esses processos são decisivos e determinantes para a implementação de um Projeto Político Pedagógico (PPP) que inclua um currículo holístico e multicultural. No entanto, não se trata de um documento sobrecarregado por ações arbitrárias, mas sim por propostas educativas articuladas a processos formativos voltados para a humanização, emancipação, autonomia e liberdade. Um currículo que, segundo Luckesi (2011), seja capaz de acolher, nutrir, sustentar e confrontar o aluno, possibilitando que ele se autoconstitua e assuma o papel ativo em sua própria formação diante das contradições existentes.

TERCEIRA CARTA – “UM DIÁLOGO NECESSÁRIO PARA UM NOVO PROJETO DE CIVILIDADE”

Freire (1987) nos leva, por meio de sua teoria, a refletir sobre um mundo permeado por contradições. Ele consolidou uma metodologia interativa e uma proposta educacional progressista. Ao longo de suas obras, destaca que a visão de mundo varia para cada pessoa; portanto, as contradições da realidade dependem do aporte e aprofundamento teórico de cada indivíduo. De acordo com o autor, a base para essa visão de mundo é a conscientização, que desvela a realidade complexa na perspectiva da dialética e nos permite enxergar as contradições da totalidade.

Nesse sentido, Freitas (2004, p. 150) afirma que “a conscientização é elemento central da concepção libertadora da educação, uma vez que o ato de conhecimento, nesta perspectiva, implica uma aproximação crítica da realidade”. Considerando essa leitura crítica que provoca a transformação da realidade em constante movimento, mais uma vez trago para o diálogo a teoria Freiriana e outros autores que também inserem Freire no contexto de suas obras.

Percebo que é necessário promover esse diálogo, especialmente diante da opressão que nós, profissionais da educação, estamos enfrentando devido à meritocracia. Esse conceito de ‘merecimento’ impacta negativamente o profissional docente, que luta constantemente por valorização e compromete a intenção de construir uma nova civilidade. Assim, a desesperança afeta a luta de classe e o compromisso com uma educação voltada para a conscientização e humanização.

Nessa perspectiva, Torres (1997, p. 179) destaca que o opressor, neste caso, para enfatizar, menciono o Estado, “se dá o direito de ser a única humanidade – a humanização pelo ter e não pelo ser”. E o autor Freire (1980, p. 32), acrescenta que “a generosidade dos opressores alimenta-se de uma ordem injusta que é preciso manter para justificar tal generosidade”.

Isso me faz refletir que, sem a conscientização de classe e sem a compreensão teórica, o profissional docente, oprimido pelo Estado e pressionado por esse projeto neoliberal, testemunha o ‘roubo’ de sua autonomia e liberdade. Gradualmente, ele vai perdendo sua humanidade para a meritocracia e, de forma pacífica, vai desencantando-se com a possibilidade de transformação da realidade e o valor da dialogicidade.

Essa constatação deveria nos provocar e mobilizar a pensar que, no cenário atual da educação, somos os oprimidos. No entanto, diante da inércia em constituir-nos como classe e lutar contra o sistema, acabamos por nos tornar também opressores em nossas salas de aula. É relevante destacar que esse sistema, que fomenta a burguesia e utiliza do capitalismo e do poder de compra para nos prender a um projeto que, a curto prazo, exclui a classe trabalhadora, enxerga como um grande problema a conscientização, a libertação e a democracia que só conseguimos alcançar com uma educação de qualidade. Por isso, o foco está na educação pública e nos sujeitos em vulnerabilidade socioeconômica.

Para complementar esse diálogo, não poderia deixar de trazer Carvalho (2019), que destaca de maneira pertinente que o professor e a professora, no

exercício da docência, enfrenta desafios que precisam ser elucidados e refletidos antes das tomadas de decisões. Isso nos permite compreender que a educação é um ato de decisão política, pois “[...] é a que propicia espaço, condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar a sua existência” (Carvalho, 2005, p. 228).

O autor nos desafia a revisitar nossas práticas e a refletir sobre a formação humana, elemento central da educação escolar que guia a maneira de pensar criticamente. É importante destacar que o pensamento crítico nos conduz a reconhecer a possibilidade de mudança, além de identificar e vislumbrar uma nova civilidade. Além disso, nos proporciona repensar os processos formativos que constituem e impulsionam nossas práticas, nosso papel enquanto agentes políticos na escola e a subjetividade dentro do contexto democrático.

É necessário, porém, nesse contexto, não responsabilizar exclusivamente o Estado pelo desmonte da educação sem relacionar essa situação à sua política. Torna-se essencial direcionar nosso olhar para uma leitura crítica dessas políticas e das contradições apresentadas, refletindo sobre como nós, profissionais docentes, assumimos o compromisso político com a educação. Além disso, é fundamental considerar dialeticamente as contradições dos diferentes modos de aprendizado e, no ato de ensinar, criar condições para problematizar o conhecimento, de modo que o aluno, em sua individualidade e maturidade, se aproprie dos diversos saberes. Sendo assim, é crucial que o professor e a professora se desafiem e, por meio da capacidade de observação, desenvolvam uma educação problematizadora e libertadora.

Logo, é imprescindível assumirmos um compromisso político com a educação, centrado na pessoa humana, elemento crucial para o trabalho intelectual. Ensinar, nesse contexto, é criar possibilidades por meio do diálogo, não apenas transferir conhecimentos. Nesse movimento de compartilhar experiências, não há espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas educativas sem ética. O diálogo, portanto, é essencial para promover uma verdadeira mudança no sujeito,

nos contextos em que está inserido. Essa transformação é libertadora. Posto isso, é importante ressaltar que, assim como a democracia, a libertação é conquistada.

Ainda há tempo, quero deixar claro que não estou sugerindo romantizar a educação, nem afirmar que é fácil desenvolver uma educação emancipadora. Estou propondo a criação de condições para que o aluno se aproprie de conhecimentos e se constitua como um sujeito capaz de transformar a realidade que se apresenta. Contudo, para alcançar isso, é necessário que nós, professores e professoras, assumamos um compromisso político, busquemos formação permanente, nos aprimoremos teoricamente e metodologicamente.

QUARTA CARTA – “NOSSA PRÁTICA PEDAGÓGICA CRIA CONDIÇÕES PARA LIBERTAR, EMANCIPAR E POLITIZAR?”

Chegamos à quarta carta e até aqui enfatizei que a educação é um direito humano, universal e destinado a todos. Sua finalidade, como já destacado nas cartas anteriores, está centrada na humanização, sendo o ato de ensinar um processo dialético que cria possibilidades para a construção do conhecimento. Nesta última carta, apresento algumas reflexões sobre educar para libertar, emancipar e politizar. Para fundamentar essas reflexões, recorro novamente ao autor Paulo Freire e, com sutileza, Carvalho, um renomado estudioso da teoria Freiriana, dentre outros, para elucidar as ideias abaixo.

É um fato que a meritocracia, uma crença falsa utilizada pelo neoliberalismo, está presente na escola. Diante dessa realidade, proponho que reflitamos sobre os seguintes questionamentos: Paramos e aceitamos passivamente o que está estabelecido, ou encontramos coragem para romper com esse sistema que rotula e exclui? Diante do controle do Estado e das perseguições na escola, enfrentamos o sistema? Através de práticas educativas pedagógicas centradas na dialogicidade, que fomenta o diálogo, criamos condições para construir consciência crítica? Ou, movidos pelo medo, aceitamos passivamente o que está estabelecido, sem lutar?

Lembrando que ser um profissional docente exige atitude de coragem, consciência de classe e formação política, teórica e metodológica para superar o medo e romper com o sistema arquitetado para controlar a sociedade. Freire (2000, p. 27) pontua que “diante do medo, seja do que for, é preciso que, primeiro, nos certifiquemos, com objetividade, da existência das razões que nos provocam o medo”. Em outras palavras, Freire destaca que não devemos nos paralisar diante do medo nem negá-lo, mas é essencial que não deixemos que essa reação, importante para nossa sobrevivência, nos impulse a desistir de enfrentar situações impostas sem antes lutarmos.

Diante dessa realidade, a meritocracia, concebida para controle capitalista, tornou-se um ideal social e palanque de políticos. Usada como recompensa e moeda de troca para alavancar vantagens e ‘justa’ remuneração por ‘mérito’, esconde dos sujeitos acrílicos sua verdadeira face. Efetivamente, sem conhecimento que emancipa, o povo, diante de sua vulnerabilidade socioeconômica, se deixa levar pelo jogo político dos capitalistas, acreditando que sua mão de obra, ‘mérito’ pelo seu esforço, está sendo reconhecida e valorizada.

Ademais, acreditam que o trabalho árduo e pesado é fundamental para o enriquecimento. Nesse caso, não refletem que a riqueza construída por suas mãos está centralizada na burguesia e que sua força de trabalho é mão de obra barata. Nesse sentido, como ponte para a construção da consciência crítica e do saber elaborado, pergunto: Onde e como nós, professores, podemos nos posicionar enquanto sujeitos politizados para afetar as relações em diferentes grupos de convívio social? Somos politizados e usamos da consciência crítica para afetar os meninos e meninas da escola pública? Afinal, qual espaço a teoria ocupa em nossas práticas pedagógicas e como fazemos essa relação de modo a proporcionar caminhos para a politização?

Relevante se faz destacar que o silenciamento e o desinteresse sobre as diferentes formas de política em nossas práticas pedagógicas não são neutros. Segundo Feix (2018, p. 15), isso representa “[...] um entrave para o processo

de construção coletiva de uma sociedade mais justa, mais igualitária, uma vida de bem-social para todos”. Ainda conforme o autor (2018, p. 25), um povo sem formação política é “[...] uma sociedade com profundas desigualdades sociais, pobreza, exploração, dominação, privilégios etc”. Logo, uma sociedade condicionada e emudecida.

Ante o exposto, Carvalho e Mangialardo (2019) pontuam que é indispensável que as escolas promovam espaços de formação permanente. Isso permitirá ao professor e professora refletir sobre suas práticas, de modo a planejar, organizar e executar suas propostas curriculares sem que se tornem escravos dos ‘pacotes’ idealizados e construídos pelos ‘experts’ em educação.

Sem dúvida, criar condições para problematizar o conhecimento e refletir sobre as práticas é pensar dialeticamente nas contradições das relações e nos diferentes modos de aprender. Além disso, é construir um caminho para enfrentar, por meio da autoridade pedagógica e teórica, os pacotes prontos que chegam às escolas. É preciso, portanto, avançar, sair da zona de conforto e ir para os enfrentamentos em defesa de uma educação de qualidade. Para isso, indubitavelmente, é necessário criarmos espaços de politização para romper com a cultura do silêncio, chamada por Freire (1980, p. 34), de “o resultado de relações estruturais entre os dominados e o dominador”.

Obviamente, em uma sociedade que vive a cultura do silêncio e a inércia política, torna-se uma massa de manobra. Para Freire (2000), reconhecer que, como professores, somos políticos é crucial. Isso nos leva a compreender a importância de assumir o caráter e a essência de nossa profissão, percebendo o quanto ainda temos que caminhar para enfrentar os dilemas que causam nossos medos e criar caminhos para melhorar a democracia dentro desse sistema perverso. Segundo o autor, ser professor ou professora implica tomar decisões e assumir as implicações do ato pedagógico com dimensão política. Além disso, é necessário ter autoridade docente e amorosidade para tolerar eticamente as diferenças e as contradições do contexto escolar.

Diante de todo o discurso desta carta, finalizo, dizendo a você, professor e professora, que sempre há algo que podemos fazer pela educação. Precisamos, porém, pensar primeiro na escola real inserida em um país capitalista, como um espaço de contradições, para depois pensarmos na escola ideal e dos nossos sonhos. Em outras palavras, vamos trabalhar com a realidade que temos, provocar consciência crítica para que possamos alcançar a escola ideal. Enxergar a escola como espaço de fazer política e de politizar. Refletir com nossos pares sobre a formação humana e onde está o humano nos contextos escolares.

Além disso, carecemos de discussões e problematizações sobre o que está estabelecido pelo sistema. Em nossas práticas pedagógicas, precisamos criar condições para provocar a criticidade nos alunos da escola pública. Portanto, pensar em uma escola transformadora requer uma concepção libertadora, gestão democrática e clareza de que a educação popular na escola pública não significa levar um ensino empobrecido para a escola de pobre. Pelo contrário, deve partir da realidade concreta e cultural do sujeito em vulnerabilidade socioeconômica, permitindo que ele se aproprie do conhecimento que liberta, emancipa e politiza.

PALAVRAS FINAIS

Estimados professores e professoras, ao final destas Cartas Pedagógicas, quero dizer que não estão sozinhos e que somos uma classe forte. Acredito que só precisamos aprender a usar nossa força coletiva em sua totalidade. Espero ter conseguido, nessas poucas linhas, instigar em vocês o desejo por um novo começo. Compartilhei nesta escrita considerações à luz de Paulo Freire, que julgo importantes para a construção de um novo projeto de civilidade.

Além disso, o contexto das Cartas foi pensado diante da relevância de nos apropriarmos de processos formativos que, articulados às experiências vivenciadas e experimentadas, nos proporcionam caminhos para a reflexão e mudança de nossas práticas pedagógicas de ensino, de modo que possamos realmente incluir o aluno, considerando sua multiplicidade e contradições.

Nesse sentido, considerando o que foi apresentado até aqui, destaco que os processos formativos são decisivos e determinantes para o desenvolvimento profissional docente, a implantação e inclusão de um currículo holístico, multicultural e politizado. Afinal, é nesse espaço de formação de professores e professoras que se constrói um novo olhar sobre a prática educativa e se pensam projetos para despertar no aluno a consciência crítica.

Como nem tudo são flores, continuamos a enfrentar inúmeros desafios na educação, que, apesar de avanços alcançados por meio de pesquisas e estudos, permanece moldada pelo paradigma capitalista. Embora tenhamos progredido em alguns aspectos, o neoliberalismo persiste em gerar sujeitos unilaterais, dependentes e conformistas, conferindo pouca ou nenhuma importância à qualificação do saber. O propósito das Cartas, como mencionado antes de iniciá-las, não é apresentar receitas prontas, mas, sim, chamar a atenção para o sistema educacional meritocrático enraizado nas escolas públicas e nos instigar a refletir sobre nosso papel como agentes políticos.

Educar um sujeito integral e autônomo em um país capitalista é um desafio considerável. Requer não apenas consciência política e de classe, mas também a promoção de práticas pedagógicas centradas na problematização. Em suma, é preciso oferecer condições para que o aluno desenvolva uma consciência crítica e encontre caminhos para escapar da alienação. Nesse sentido, é essencial fomentar uma cultura política na escola e estabelecer autoridade pedagógica. Como afirmava Paulo Freire (1979, p. 84), “educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”.

A mudança para a transformação é possível, mas necessita de uma metodologia de ensino que politize. Para alcançar esse objetivo, a pedagogia da pergunta surge como o melhor caminho para a emancipação humana. No entanto, é fundamental compreender que, antes de tudo, devemos criar condições propícias para a libertação. Assim, torna-se essencial mediar um processo de aprendizagem voltado para a formação integral do aluno, afastando-o da apatia e alienação em relação às questões políticas e socioculturais.

Como professora da Educação Infantil, estudante e pesquisadora, percebo que o sistema educacional foi concebido para atender aos interesses da burguesia. De maneira semelhante, percebo um Estado que atua predominantemente em favor da propriedade privada. Assim, finalizo estas Cartas, lançando uma pergunta reflexiva e desafiadora para nossas práticas pedagógicas: Como podemos efetivamente promover mudanças na educação, estimulando a conscientização crítica em meio ao contexto neoliberal, ao mesmo tempo em que buscamos envolver e inspirar os alunos da escola pública, frequentemente em situação de vulnerabilidade socioeconômica, num cenário que oferece escassas oportunidades?

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. IN: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan.(orgs.) **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2019. p.183-208.

CARVALHO, Ademar de Lima. “**A formação centrada na escola: a ponte edificadora do projeto político pedagógico**”. In: Profissionais da educação, políticas, formação e pesquisa/ Filomena Maria de Arruda Monteiro e Maria Lúcia Mulller/orgs. ANPED-CO: Edufmt. 2006. p. 187-191.

CARVALHO, Ademar de Lima. **Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula**. Cuiabá: EdUfmt, 2005.

DE LIMA CARVALHO, Ademar; DOS SANTOS MANGIALARDO, Izelda Goreth. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 55, p. e8389, 2020. DOI: 10.5585/eccos.n55.8389. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/8389>. Acesso em: 16 dez. 2023.

FEIX, Plínio José. **Conversa sobre Política**. 1ª ed. Cuiabá-MT: EdUFMT, 2018.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 19. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Professora sim tia não**: cartas a quem ousar ensinar. 10^a ed. São Paulo: Olho d'água. 2000.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da conscientização**: um legado de Paulo Freire à formação de professores. 3. ed. Porto Alegre, RS: EdUPUCRS, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**: componente do ato pedagógico. 1^a ed. São Paulo. Cortez, 2011.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

TORRES, Carlos Alberto. **Pedagogia da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular**. Campinas-SP: Papirus. 1997. p. 173-197.

CAPÍTULO 4

ENSAIO SOBRE A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA CRIANÇA NEGRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Eliane Aparecida Ribeiro de Amorim¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-4

Resumo: Este ensaio aborda reflexões sobre a Educação das Relações Étnico-raciais como objeto de estudo na formação de professores e na construção da identidade da criança negra na Educação Infantil. Tem como objetivo discutir, a partir de políticas públicas, a formação de professores e como esse processo formativo interfere nas práticas pedagógicas oferecidas à meninos e meninas da primeira infância, de modo a respeitar as individualidades, a etnia e a cultura, promovendo oportunidades para que a criança amplie sua vida social e, no relacionamento com outras crianças e adultos, desenvolva senso de identidade étnica e racial. A discussão perpassa sobre a maneira como as políticas públicas reverberam na Educação Infantil e na Formação de Professores. Reflete sobre a educação como um ato educativo e político, um espaço de humanização e construção da consciência crítica para a libertação, que aos poucos está sendo usurpado pela meritocracia. Um sistema que se fundamenta no mérito pessoal e acaba adoecendo o profissional docente. Isso não apenas interfere diretamente nas

¹ Pedagoga, Professora da Educação Infantil, Especialista em Sociedade, Política e Cidadania na Contemporaneidade, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação/Área do CNPq/ Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis-MT, na área de concentração de Política, Formação de Professores e Práticas Educativas. <https://orcid.org/0009-0004-6852-0165>

práticas educativas pedagógicas, mas compromete também a intencionalidade de uma nova civilidade. Neste ensaio, a Educação das Relações Étnico-raciais é apresentada como um instrumento de transmutação social, defendendo que todas as crianças devem ser educadas para reconhecer a diversidade étnico-racial, independentemente de sua origem étnica. Ao longo do texto, discute-se a relevância dos processos formativos na implementação e inclusão de um currículo holístico e multicultural para a primeira infância. Além disso, destaca-se a importância da aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais em todas as etapas da Educação Básica, validando a Lei 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008.

Palavras-chave: educação das relações étnico-raciais na infância; construção de identidade; formação de professores; ciclo de políticas.

INTRODUÇÃO

Ao iniciar este ensaio, torna-se fundamental, antes das contextualizações sobre o tema e das legislações nas quais ele se sustenta, conceituar que a educação é um ato educativo e político, uma prática que se realiza na sociedade como configuração humana. Trata-se de um espaço de encontro, relacionamento e diálogo sobre as experiências, onde nos posicionamos diante das contradições.

Além disso, é também um espaço de humanização e de formação de sujeitos críticos. Portanto, torna-se necessário e urgente estabelecer nesse ambiente momentos positivos de escuta entre professor e aluno, desde a Educação Infantil. Isso possibilitará a efetivação de uma educação dialógica e problematizadora, numa perspectiva libertadora e humanizada, capaz de transformar a consciência e o comportamento humano.

Nessa perspectiva de educar para humanizar e libertar, torna-se imprescindível que os profissionais docentes da primeira infância estejam imersos em processos formativos que tenham como objeto de estudo as Relações Étnico-raciais. Isso permitirá que possam, de fato, sustentar suas práticas pedagógicas educacionais em uma educação racial e, assim, a partir de um conjunto de práticas exitosas, contemplar todas as etnias. Dessa forma, percorrendo junto com a criança negra

caminhos que proporcionem reconhecimento, sentimento de pertença, respeito e valorização das diferenças.

Nesse sentido, o objetivo deste ensaio é discutir as políticas públicas para a formação de professores sob a perspectiva do Ciclo de Políticas. Vale ressaltar que a política de formação continuada para os profissionais docentes está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96). A relevância dessa formação é destacada no § 1º, que deixa claro que “a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Brasil, 2017, p. 43).

Observa-se a implementação de diversas políticas educacionais voltadas para a formação continuada de professores e professoras da Educação Básica. No entanto, na prática, os programas de formação para os profissionais docentes, na maioria das vezes, são efetivados nas redes de ensino sem que se faça um levantamento prévio sobre a necessidade formativa desses profissionais. Considerando que tais processos formativos não estão alinhados com a real demanda dos professores e professoras, é evidente que não trarão melhorias na qualidade da educação.

Nesse contexto, é crucial destacar que a política pública educacional vem gradualmente assumindo o discurso de que a qualidade da educação é determinada pelo desempenho e pela competência, resumida na palavra ‘merecimento’. Dessa forma, a educação, que é uma política pública e social com o objetivo de reduzir as desigualdades criadas pelo sistema socioeconômico e vista como uma das principais formas de ascensão social, está sendo aos poucos sequestrada pelo neoliberalismo. Este a corporifica na lógica do mercado, transformando-a em uma mercadoria lucrativa com um amplo leque de possibilidades a serem negociadas com a iniciativa privada.

Para explorar esse mercado promissor, o Estado, a serviço do capital, arquiteta ações que negligenciam suas funções sociais. Isso cria condições para

descredibilizar o ensino na escola pública e, nesse cenário, além de afastar as famílias de poder aquisitivo estável, padroniza programas que facilitam a comercialização de livros didáticos, plataformas, aplicativos e softwares. Além disso, impõe-se a meritocracia como um projeto de ‘merecimento’, que a curto prazo, adoece o profissional docente, interferindo automaticamente nas práticas educativas pedagógicas e comprometendo a intencionalidade de uma nova civilidade. Com isso, a desesperança desses profissionais afeta a luta de classe e o compromisso com uma educação para a conscientização e humanização.

Segundo Ball (2016, p.26), “as políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos”. Em relação à ideia do Ciclo de Políticas, Ball (2001) adota a expressão ‘rede’ e ‘arena’ para considerar, de forma relacional, as diferentes vozes que se aproximam das políticas públicas educacionais. O objetivo é evitar inclinações para o que muitos estudos fazem, destacando tanto o aspecto macrocontextual ou global quanto o aspecto microcontextual ou local.

A expressão ‘rede’ sinaliza a interdependência e as intersecções entre diferentes contextos, enquanto o termo ‘arena’ condiz com cada contexto, apresentando a presença, geralmente contraditória, de textos e discursos diversificados. Em síntese, observa-se que, indiscutivelmente, há a necessidade de refletir sobre o contexto histórico das políticas públicas, analisando as influências, produções e interpretações. Isso representa uma oportunidade de aprendizagem, reflexão, revisitação às práticas e a possibilidade de reconfigurar a profissionalidade.

Nessa perspectiva, Mainardes (2006, p. 59), afirma que “o Contexto da Prática é também um micro processo político, pois nele identificam-se também os contextos da influência e o da produção de texto (implícito ou não)”. Isso nos revela que é de suma importância analisar as práticas pedagógicas educativas por meio do Ciclo de Políticas, visto que a escola configura-se como um contexto

de prática, sendo um dos espaços em que os textos das políticas públicas são reinterpretados e recriados a partir da visão socioeconômico-cultural da comunidade escolar.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM INTERFACE COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

As relações étnico-raciais estão presentes em todos os âmbitos sociais e não seria diferente no contexto da Educação Infantil. Visto que esse é um espaço de multiplicidade social e pluralidade cultural, no qual meninos e meninas têm a oportunidade de ampliar seu convívio social e, na relação com outras crianças e com adultos, elaboram percepções a respeito de seu pertencimento étnico-racial e protagonizam sua própria história. Esse espaço, caracterizado por interações sociais, proporciona ao bebê e à criança pequena outras vivências que deixam de envolver somente os familiares.

A Educação das Relações Étnico-raciais, um instrumento de transformação social, preconiza que, independentemente de etnias, todas as crianças devem ser educadas para reconhecer a diversidade étnico-racial, diferenciando-a de subalternidade. Para tanto, torna-se necessário incluí-la na Educação Infantil por meio de práticas lúdicas promotoras de igualdade racial, visando possibilitar que a criança afro-brasileira se sinta representada. “Uma prática pedagógica que alargue as oportunidades de acesso à riqueza da produção artístico-cultural, promovendo a aproximação das crianças aos diferentes códigos estéticos, ampliando seus repertórios vivenciais e culturais” (Osteto, 2000, p.1).

Destacando que, em contato com outras crianças de diferentes classes sociais e das mais variadas etnias, a criança inicia o processo de experimentar e vivenciar inúmeras novidades apresentadas a ela. É nesse período da educação escolar que meninos e meninas começam a se descobrir e a construir sua identidade racial.

Segundo aponta o documento da Política Municipal de Educação Infantil: Construindo Caminhos (2016, p. 90), “a construção da identidade da criança inclui a representação que vai elaborando sobre o seu pertencimento racial. Para que a identidade de uma criança possa ser construída positivamente, ela precisa receber e ver imagens positivas acerca de si mesma”.

Nesse processo de construção, é fundamental que a criança negra encontre nos espaços da Educação Infantil aspectos significativos à sua etnia. Portanto, as experiências e os conhecimentos nesse meio social requerem estar articulados a temas e enredos que, mais do que representar a criança, evidenciem a valorização do seu eu, da sua essência, da sua cultura, da construção da autoimagem e da diversidade étnico-racial.

Para tanto, negar a Educação Antirracista para essa faixa etária e silenciar-se diante de práticas eurocêntricas reforçam, implicitamente, o racismo e o preconceito. No Brasil, segundo afirma Silva (2010), não há um debate sério sobre o racismo no ambiente escolar, embora este assunto seja pauta há anos nos movimentos sociais negros. Essa postura, segundo a autora, leva à (re)produção de práticas totalmente desconexas da cultura afro.

É de fundamental importância destacar que, diante do apagamento da pessoa negra no Brasil, do racismo estrutural e do preconceito velado, em 2003, como resultado de uma conquista histórica dos movimentos sociais negros, é sancionada a Lei 10.639/2003², alterada pela Lei 11.645/2008³, que reforça a relevância da Educação das Relações Étnico-raciais serem trabalhadas nas instituições de ensino, não como uma opção, mas um dever. Tendo como meta “trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo” (Brasil, 2004, p. 8).

2 Esta lei altera os artigos 26-A e 79-B da Lei n. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), que, juntamente com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) 01/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP 03/2004, integram o corpo de dispositivos legais, voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

3 “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em vigor, a Lei não impõe a obrigatoriedade de incluir no currículo da Educação Infantil a temática do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, como foi instituído para as demais etapas da Educação Básica em instituições públicas e privadas. Conforme Rosemberg (2012), a Educação Infantil, devido ao seu percurso histórico, foi excluída. A autora ainda argumenta que o silenciamento sobre a obrigatoriedade para a primeira infância suscita a seguinte reflexão: antes dos 7 anos de idade, as crianças encontram-se em um limbo identitário?⁴

O fato é que essa distinção corrobora a ideia de que as crianças, em sua primeira infância, não desenvolvem algum tipo de conceituação ou identificação racial: “é como se não tivéssemos crianças antes dos 7 anos, escolas antes do ensino fundamental, ou que fosse possível referir-se à identidade étnico-racial apenas a partir dos 7 anos de idade” (Rosemberg, 2012, p. 34).

Em vista da não obrigatoriedade de efetivar a Lei na Educação Infantil, Rosemberg (2012) sinaliza que os professores e professoras precisam se atentar no que diz respeito à autoidentificação de cor-raça e à heteroidentificação com as crianças na Educação Infantil. Segundo a autora, é preciso que os profissionais docentes entendam o processo e se descontaminem da avaliação na atribuição de cor-raça, tendo como foco em suas práticas a promoção da igualdade racial. Contudo, ela pontua que ainda há muitas lacunas no conhecimento e formação dos professores em relação a assuntos étnico-raciais.

Isso denota, segundo Gomes (2012), a relevância urgente de estudos que abordam o ensino das culturas africanas e afro-brasileiras para os profissionais docentes da Educação Infantil. Para a autora, é necessário esclarecer e situar onde se encontra a Educação das Relações Étnico-raciais nos espaços educacionais infantis e se, de fato, ela vem ou não sendo adotada nas práticas pedagógicas educacionais, conforme suas particularidades.

Diante do exposto, observa-se que é urgente que processos formativos sobre a Educação das Relações Étnico-raciais sejam objetos de estudo pensados

4 Limbo racial-identitário definido como um (não) lugar. A ausência de identidade e consciência racial criando a imagem de “negro demais pra ser branco e branco demais para ser negro”.

para os profissionais docentes da Educação Infantil. Isso revela comprometimento e seriedade com a educação das crianças pequenas.

Ademais, Imbernón (2010) pontua que a formação continuada de professores é essencial e interfere na melhoria e qualidade do ensino. Contudo, o que se observa são inúmeras ações formativas e poucas mudanças na prática. Nesse sentido, o autor argumenta que a solução está em desenvolver e potencializar uma cultura formadora que gere novos processos, indo da teoria à prática. No entendimento de André e Passos (2019, p. 183), é importante que os professores “se envolvam em processos formativos em que tenham oportunidade de construir novos conhecimentos, em colaboração com seus pares, em um processo de desenvolvimento profissional permanente”.

E o autor Tardif (2014, p. 243) acrescenta que “[...] se quisermos que os professores sejam sujeitos do conhecimento, precisaremos dar-lhes tempo e espaço para que possam agir como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão.”

Por sua vez, Nóvoa (2001) enfatiza que a formação para esses profissionais da docência requer, sim, novos caminhos alicerçados numa reflexão da prática, na prática e sobre a prática por meio de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação. Visto que, em muitos casos, os profissionais docentes possuem formação inicial e continuada empobrecida de teoria no que se refere à questão racial, Marcelo (2009b) destaca que a identidade docente é adquirida de forma contínua, paulatina e pouco reflexiva, uma vez que se pauta em exemplos de profissionais docentes com os quais se reconhece nos aspectos racionais e emocionais.

Ademais, o autor, pondera que o conceito de desenvolvimento profissional docente precisa ser pensado com uma “[...] conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justa-posição entre formação inicial e formação contínua dos professores” (Marcelo, 2009a, p. 9).

Ainda sobre o universo da formação de professores, conforme pontua Marcelo (2009a), ela deve estar centrada no processo, que, independentemente de

ser individual ou coletivo, necessita ser contínuo e contextualizado no local de trabalho do docente. Uma vez que é a partir dos processos formativos articulados às experiências vivenciadas e experimentadas na profissão que nós, enquanto docentes, nos transformamos e refletimos sobre nossas práticas educativas de ensino.

Diante das contribuições até aqui, percebe-se que os processos formativos são decisivos e determinantes para a implantação e inclusão de um currículo holístico e multicultural para a primeira infância. Todavia, não se trata de um currículo avolumado por ações isoladas sobre questões raciais e sim de ações educativas articuladas a processos formativos voltados para a inclusão da diversidade, de modo a conter a discriminação e preconceitos, diminuindo assim as desigualdades que se evidenciam nos espaços das instituições escolares infantis.

Essa discussão requer novas frentes de estudos, dada a complexidade dos desafios apresentados e enfrentados no contexto escolar infantil. É imprescindível oferecer aos profissionais docentes da infância oportunidades de formação permanente, para que possam, a partir daí, ressignificar a Educação Antirracista em suas práticas educativas pedagógicas.

Vale pontuar, nesse contexto, que na Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, rege a concepção de criança como sujeito ativo, capaz de produzir conhecimento e cultura, de perceber-se e interagir com o meio. A Educação Infantil passa a ser reconhecida como direito da criança. Desde então, as crianças da primeira infância passaram a frequentar creches e pré-escolas e, diante de outras diversas legislações, a serem reconhecidas como sujeitos de direito que produzem cultura. Estão amparadas em documentos legais, como, por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos da Criança (1959), que inclui entre os seus 54 artigos o direito à igualdade, à escola gratuita e à alimentação gratuita.

A Constituição representa um valioso contributo para a garantia dos nossos direitos, visto que é fruto de um vasto movimento de discussão e participação da

população civil e dos poderes públicos. Constituiu-se em um passo decisivo na asserção dos direitos da criança, com ênfase em seu artigo 208, inciso IV, que destaca que o “[...] dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (Brasil, 1988).

Outras leis posteriores complementam a Constituição Federal de 1988 e sustentam o caráter educativo dado à Educação Infantil. Dentre essas leis, destacam-se: o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/8.069/1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/9.394/1996); o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei 13.005/2014; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI - Parecer CNE/CEB nº 20/09 e a Resolução CNE/CEB nº 05/09). De natureza similar, o RCNEI (1998), produzido pelo Ministério da Educação, não tem caráter mandatório, mas serve como guia para auxiliar professores e professoras da Educação Infantil. É importante e fundamental destacar que, após diversas controvérsias e elaboração de três versões do documento, em 15 de dezembro de 2017, foi sancionada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e, sem demora, publicada a Resolução CNE/CP nº 2 em 22 de dezembro do mesmo ano.

Em consonância com o exposto, observa-se que várias políticas públicas, conquistas de movimentos sociais, foram efetivadas para a Educação Infantil. Entretanto, ainda há muito a percorrer para que mais leis se efetivem na primeira infância, dado as artimanhas do Estado para que as escolas implementem as políticas conforme seu interesse.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Abordar e refletir sobre o pertencimento racial, frequentemente negligenciado como uma parte mágica e extraordinária do processo histórico da diversidade humana, representa um desafio para o profissional docente da primeira infância. Isso ocorre porque, não havendo obrigatoriedade para essa etapa da

Educação Básica, conforme as Leis 10.639/2003, alterada pela Lei 11.645/2008, é erroneamente entendido que não há necessidade de promover a Educação Étnico-racial para os meninos e meninas da Educação Infantil.

Contudo, com a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, a lei é aplicável a todos os níveis da Educação Básica. Além disso, reconhecendo a necessidade de enfatizar a diversidade e o valor do patrimônio cultural da África, pressões de vários movimentos sociais e o direito internacional, como a Declaração Universal sobre Diversidade Cultural, reconhecida pela Unesco em 2001, entre outras, colaboraram para a promulgação da Lei que torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como a Indígena na Educação Básica.

Logo, é crucial que a Lei 10.639/03 faça parte do currículo da Educação Infantil, pois, se a escola tem em mente o bem-estar da criança, deve oferecer experiências baseadas no respeito a si e ao outro. É fundamental, portanto, abordar as diferenças étnico-raciais na primeira infância, uma vez que a inclusão desse tema se faz necessária na busca pela transmutação social e pela educação para todos. Através do estudo da história da etnia e da cultura, as características das pessoas são compreendidas e as diferenças são respeitadas (Espin, 2016).

Ao discutir as especificidades e conexões entre educação, cultura, identidade negra e formação de professores, percebe-se que os processos formativos têm sido alvo constante de preocupação, posto que trata da necessidade de os professores mudarem a lógica e os conteúdos escolares, dialogarem com outros campos e valorizarem a produção cultural negra estabelecida em outros espaços sociais e políticos. O campo da formação docente carece estar aberto ao diálogo com outras áreas, onde negros criam sua própria identidade (Gomes, 2003).

As políticas públicas, derivadas da política social, não são neutras. Elas expressam as expectativas e pressões sociais e precisam assegurar o direito de cidadania. O fato é que toda política de Estado é fruto da pressão da sociedade. Em síntese, há sempre uma intencionalidade por trás de uma política pública,

visto que todas surgem da pressão, da resistência e das dificuldades do povo em acessar seus direitos. No entanto, elas se configuram como políticas de má qualidade para a sociedade que está em vulnerabilidade socioeconômica, tendo em vista que o Estado muitas vezes atua em favor do capital.

Posto que as políticas são a resposta para as demandas sociais, faz-se necessário que a sociedade se comprometa cada vez mais em tornar a educação uma ferramenta real e eficaz para a justiça e a inclusão social. Assim, como é inadiável que gestores, professores e professoras saibam que tipos de documentos de caráter mandatório estão entrando nas escolas, de modo que possam planejar, organizar e executar suas propostas curriculares sem que se tornem escravos dos ‘pacotes’ idealizados e construídos pelos ‘experts’ em educação: o Estado Neoliberal.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; PASSOS, Laurizete Ferragut. Experiências brasileiras de formação de professores da educação básica. IN: IMBERNON, Francisco; SHIGUNOV NETO, Alexandre; FORTUNATO, Ivan.(orgs.) **Formação permanente de professores: experiências ibero-americanas**. São Paulo: Edições Hipóteses, 2019. p.183-208.

Ball, S. (2001). **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação**. *Currículo sem fronteiras*, 1(2), 99-116. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

Ball, S. (2006). **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional**. *Currículo sem fronteiras*, 6(2), 10-32. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/ball.pdf>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

BRASIL. **Lei n. 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: < [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2023.

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

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF: Senado Federal, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 05 dez. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017b. Acesso em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25. nov. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/publicacoes?id=12579:educacao-infantil>. Acesso em: 23 nov. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília/DF. Outubro de 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

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

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF, 1998.

“Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais”. UNESCO. 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>>. Acesso em 10 set. 2009.

ESPIN, Luciene Amor. **A importância de trabalhar as questões raciais na Educação Infantil.** Disponível em: <https://www.ceert.org.br/noticias/direitos-humanos/11178/a-importancia-de-trabalhar-as-questoes-raciais-na-ed-infantil>. Acesso em: 20 dez. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores/as:** um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, nº 1, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/2003.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

MAINARDES, J. **Abordagem do Ciclo das Políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, . 27, n. 94, p. 47- 69, jan/abr 2006.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009a.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Ouro Preto, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009b.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança. 20 de novembro de 1959.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DeclDirCrian.html> Acesso em: 15 dez. 2023.

NÓVOA, Antonio Sampaio da. **Formação continuada de professores: realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2001.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco**. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). Encontros e encantamentos na educação infantil: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

RONDONÓPOLIS, **Política Municipal de Educação infantil: Construindo Caminhos**. Rondonópolis, MT: SEMED, 2016.

ROSEMBERG, Fulvia. **A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais**. In: Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais / Maria Aparecida Silva Bento, organizadora. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SILVA; Jerusa Paulino da. **A construção da identidade da criança negra: a literatura afro como possibilidade reflexiva**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Pedagogia) -Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

CAPÍTULO 5

GESTÃO DEMOCRÁTICA E AS CONDICIONALIDADES DO VAAR

*Elika Oliveira de Lana*¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-5

Resumo: O texto abordará em seu seio a análise das condicionalidades do VAAR, art.14 inciso 1º, a partir da Lei 14.113. o objetivo geral consiste em descrever as condicionalidades da referida Lei e suas implicações na gestão democrática. E os objetivos específicos: discutir a atualização das condicionalidades e analisar as *vantagens* do modelo. A realização deste ensaio se justifica pela relevância e atualidade do tema. A discussão sobre as condicionalidades para a escolha dos diretores escolares sob essa nova legislação é de suma importância, uma vez que impacta diretamente a dinâmica da gestão democrática educacional no país. Como abordagem metodológica será utilizada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016). Com o desenvolvimento do trabalho, descobriu-se que as cinco condicionalidades estabelecidas pela Lei 14.113/2020 para receber a complementação- valor aluno-ano por Resultados VAAR na educação brasileira formam um conjunto estratégico. Elas incluem o fortalecimento da gestão democrática , através da eleição com a comunidade porém ao mesmo tempo enfraquece pois só podem chegar a eleição aqueles que passarem por avaliações de mérito e desempenho, a exigência de participação expressiva dos estudantes em avaliações nacionais, o compromisso com a redução das desigualdades socioeconômicas e raciais, a formalização de um regime de colaboração entre Estado e Município, e a adoção de referenciais curriculares alinhados à BNCC.

Palavras-chave: Lei 14.113. VAAR. Condicionalidades. Gestão Democrática

¹ Graduada Pedagogia pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná, em Letras – Língua e literaturas de língua inglesa pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Mestranda em Educação (UFR).

INTRODUÇÃO

A Lei 14.113, promulgada em 25 de dezembro de 2020, trouxe consigo significativas mudanças no cenário educacional brasileiro, especialmente no que tange à gestão democrática em específico com a escolha dos diretores escolares seja ela por eleição com a comunidade, seja ela por critérios de mérito e desempenho. Dessa forma, pontua-se que o ensaio abordará uma análise sobre as condicionalidades do VAAR, art.14 inciso 1º, a partir da Lei 14.113.

Dessa forma, ressalta-se que a normativa impõe condicionalidades específicas que devem ser observadas durante o processo eleitoral para a escolha dos diretores escolares. Diante desse contexto, este trabalho visa responder à seguinte questão problema: Quais as implicações das condicionalidades do VAAR, art.14 inciso 1º da partir da Lei 14.113, e como elas influenciam na gestão democrática?

Também é imprescindível pontuar que o objetivo geral do trabalho consiste em descrever as condicionalidades do valor Aluno-Ano por Resultados VAAR, art.14 inciso 1º da partir da Lei 14.113/2020. E os objetivos específicos: discutir a atualização das condicionalidades e analisar as vantagens do modelo atual.

A realização deste trabalho acadêmico se justifica pela relevância e atualidade do tema. A discussão sobre as condicionalidades para a escolha dos diretores escolares sob essa nova legislação é de suma importância, uma vez que impacta diretamente a dinâmica da gestão educacional no Brasil.

Neste sentido, a análise aprofundada dos critérios permitiu compreender o funcionamento prático do processo eleitoral, e também avaliar o seu impacto na promoção da autonomia, transparência e representatividade na escolha dos gestores escolares. Além disso, o estudo se justifica pela oportunidade de contribuir para o debate acadêmico e aprimoramento das políticas educacionais, sugerindo possíveis ajustes ou aprimoramentos no sistema vigente.

No que diz respeito à metodologia, pontua-se que para Demo (2006) o processo de pesquisa é imprescindível na “descoberta e criação”, de acordo com

o autor é preciso realizar um levantamento de dados e informações consistentes que sirvam de embasamento para todo o assunto abordado, alcançando assim, uma pesquisa consistente e realista, para isso, é preciso levantar todas as explicações a respeito do assunto visando analisar todos os pontos de vistas e perspectivas diferentes.

O presente estudo foi realizado através de uma pesquisa qualitativa, de caráter analítico, descritivo e a coleta e análise de dados foram realizadas por meio de uma pesquisa bibliográfica. Ressalta-se ainda que foi realizada uma revisão de literatura para ampliar ainda mais as informações para contextualizar a proposta. As análises foram comparadas autor a autor e foram realizadas discussões sobre os temas abordados para um aprofundamento através da apresentação e discussão de teorias.

Para tanto, Minayo (2001) corrobora com Demo (2006) ao dissertar que a pesquisa literária é o procedimento utilizado para conhecer a realidade estudada e a ‘carga histórica’, sendo um tipo a pesquisa bibliográfica. Ele conduz a uma série ordenada de etapas em uma busca incansável de soluções para problemas selecionados relacionados ao objeto de estudo.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram usados artigos, livros, revistas, resumos e e-Books. Contudo, ressalta-se que visando aumentar o número de dados e informações captados foram utilizadas as bases de dados do: portal Periódicos Capes, Scielo, e Google Acadêmico dos últimos 05 anos.

Também é de suma importância pontuar que durante as pesquisas e buscas nos periódicos foram consideradas as palavras relacionadas ao tema como palavras-chave, como por exemplo: Lei 14.113, valor Aluno-Ano por Resultados (VAAR), condicionalidades e gestão democrática, dessa forma houve uma otimização do tempo na busca dos artigos, bem como uma facilitação na busca dos periódicos para o desenvolvimento do trabalho e o alcance dos objetivos propostos.

DESENVOLVIMENTO

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é uma lei que tem como objetivo principal financiar a educação básica pública no Brasil. Este Fundo se constitui como um mecanismo de redistribuição de recursos, assegurando aos entes federativos condições objetivas de manutenção dos estabelecimentos de ensino (CONCEIÇÃO; JÚNIOR; DOURADO, 2021).

A Lei 14.113/2020, que regulamenta o novo Fundeb, estabelece uma série de condicionalidades para que os entes federados possam receber a complementação-VAAR da União, promovendo uma abordagem fundamentada em critérios de mérito e desempenho, bem como visando a melhoria da qualidade e equidade no sistema educacional brasileiro (DA SILVA, 2023). Tais condicionalidades são:

I Provedimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir da escolha realizada com a participação da comunidade escolar dentre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho. II: Participação de pelo menos 80% dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica. III : Redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades. IV: Regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.V: Referenciais curriculares alinhados à Base Nacional Comum Curricular, aprovados nos termos do respectivo sistema de ensino.

No que tange à aprovação em avaliação de mérito e desempenho, destaca-se que esse modelo não garante em sua totalidade a participação efetiva dos membros da comunidade, pelo contrário ele afasta um dos princípios da gestão democrática que é o de participação.

Em outra perspectiva a implementação de uma avaliação específica desse tipo, busca assegurar que os candidatos ao cargo ou função de gestor escolar sejam selecionados não apenas por razões políticas ou administrativas, mas sim pela demonstração efetiva de suas habilidades e capacidades no âmbito educacional. Isso ressoa com o princípio da meritocracia, um sistema no qual as promoções são baseadas no mérito, reconhecendo e recompensando os indivíduos com base em suas realizações e competências (BONFIM, et al. 2021), porém para erradicar tais razões políticas ou administrativas há outras formas de promover a eleição de diretores e garantir que na sua excência haja os princípios de gestão democrática.

Essa proposta é considerada como uma proposta reformista, tendo em vista que ela viabiliza apenas a modernização da escola, mas não reduz o conservadorismo das concepções sobre o ensino e a aprendizagem e nem sobre o aluno. Essas mudanças localizam-se, na estrutura do sistema educativo, limita-se a questões econômicas voltadas para a racionalização de gastos e eficiência operacional, constitui-se, basicamente, para resultados ou produtos.

No final do século XX, podemos acompanhar o fortalecimento dessa tendência mundial, que foram as políticas voltadas para a gestão educacional principalmente as da educação básica, na perspectiva de “autogestão” e relaciona-se com o mesmo modelo do setor privado.

Em seguida, a participação mínima de 80% dos estudantes em avaliações nacionais ressalta a importância da avaliação abrangente do desempenho estudantil como parte do sistema nacional de avaliação da educação básica. Ao exigir uma participação significativa dos alunos nesses exames, a legislação busca garantir uma avaliação representativa que reflita a realidade educacional de maneira abrangente. Essa abordagem contribui para uma análise mais precisa do sistema educacional, permitindo intervenções direcionadas e efetivas para melhorar o desempenho acadêmico em todo o país (MACHADO, 2023), avaliar com o propósito de melhoria é algo bom.

No tocante à redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais, pontua-se que a condicionalidade reflete o compromisso em enfrentar

disparidades profundas no sistema educacional brasileiro. Ao mensurar essas desigualdades nos exames nacionais do sistema de avaliação da educação básica, a legislação busca promover políticas e práticas que abordem as disparidades socioeconômicas e raciais, garantindo um ambiente educacional mais justo e equitativo (BASÍLIO, 2023).

A condicionalidade relacionada ao regime de colaboração entre Estado e Município representa um pilar essencial da Lei 14.113/2020, que visa redefinir as dinâmicas na gestão educacional e promover a efetividade das políticas públicas no âmbito educacional. Essa medida fundamenta-se na necessidade de estabelecer uma parceria cooperativa entre o governo estadual e os municípios, conforme especificado na legislação estadual, e está respaldada pelo parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e pelo art. 3º da Emenda Constitucional nº 108/2020 (TRIPODI, et al. 2022).

Dessa forma, a condicionalidade destaca a importância da atuação conjunta e integrada dos entes federados para a promoção de uma educação de qualidade. Essa colaboração pode abranger diversos aspectos, desde o compartilhamento de recursos e infraestrutura até a definição de estratégias conjuntas para enfrentar desafios específicos. A ideia subjacente é criar um ambiente sinérgico, onde o Estado e os Municípios atuem de maneira coordenada, maximizando o impacto das políticas educacionais (BUENO, et al. 2023).

A formalização desse regime, por meio de instrumentos legais e administrativos, busca proporcionar uma base sólida para a colaboração. Dessa forma, a legislação estadual torna-se um guia normativo que define os parâmetros e as responsabilidades de cada ente federado nesse processo colaborativo. A Emenda Constitucional nº 108/2020 reforça esse arcabouço legal, consolidando o compromisso de cooperação entre Estado e Municípios (DA SILVA, 2023).

Neste sentido, de acordo com os documentos oficiais essa condicionalidade não apenas visa superar possíveis fragmentações e ineficiências na gestão educacional como a indicação de gestores por parentesco ou indicação política, mas também busca promover uma distribuição mais equitativa e eficaz dos recursos

disponíveis, levando em consideração as particularidades e necessidades locais. Além disso, ao integrar esforços, o regime de colaboração pode potencializar a implementação de políticas inovadoras e alinhadas às demandas específicas de cada comunidade educacional (BONFIM, et al. 2021). Na contramão dessas definições para Carvalho, p.133: o que poderia ser um avanço, na realidade pode ser um retrocesso quando traz um elemento que poderá comprometer o princípio da gestão democrática, ou seja, os critérios do mérito e desempenho, que consistem no merecimento, meritocracia por meio de desempenho, restringindo à gestão a escolha do diretor de escola.

Em conjunto, estas condicionalidades refletem a busca por um sistema educacional coeso, colaborativo e alinhado aos padrões nacionais de qualidade e equidade . Ao promover a colaboração entre Estado e Município e ao garantir a adoção de referenciais curriculares alinhados à BNCC, a Lei 14.113/2020 estabelece diretrizes que visam aprimorar significativamente o panorama educacional brasileiro diante o modelo político posto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei do Novo Fundeb ainda precisa de estudos para um maior entendimento de sua nova constituição, configuração. O que parece estar esclarecido são as condicionalidades que as redes públicas de ensino devem cumprir para garantir recursos referentes à complementação do VAAR. A pesquisa revelou que os critérios de meritocracia e desempenho fragilizam os princípios da gestão democrática.

A gestão democrática que segue na direção de um processo educativo exige que a escola seja concebida como locus de formação para a cidadania, que demonstra compromisso com a formação/emancipação humana e a transformação social. Ressalto que a gestão democrática não se restringe à escolha do diretor escolar, mas toda a gestão da educação, que envolve participação e tomadas de decisões em todos os níveis e aspectos, que, no caso do município, envolve a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação e os demais conselhos, a

elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, conselhos de classe, formação dos conselhos escolares, associações de pais/ conselhos deliberativos e grêmios estudantis, com o compartilhamento das decisões de gestão nos aspectos administrativos, pedagógicos, financeiros da instituição de ensino. Contudo, espera-se que os sistemas de ensino revejam os critérios definidos para a escolha de diretor escolar e tomem como referência os princípios da gestão democrática, a institucionalização da participação da comunidade escolar, e que os atos sejam normatizados por lei acolhendo a proposta de eleição com a comunidade e descartando a proposta de mérito e desempenho viabilizadas pelas condicionalidades VAAR, para que ultrapasse o mandato político, tenha estabilidade, portanto, acima dos interesses e desejos do governo.

REFERÊNCIAS

BASILIO, Luiz Paulo Souza. **O financiamento como indutor de equidade racial: o ICMS educacional**. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Fundeb complementação VAAR condicionalidades. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/transferegov/pt-br/noticias/eventos/fntu/viiifntu/apresentacoes/evento-79-condicionalidades-para-o-recebimento-da-complementacao-fundeb-vaar.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2023.

BOMFIM, Daiesse Quênia Jaala Santos et al. **O investimento público enquanto vetor da qualidade do ensino**. 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

Carvalho, F. A. F (2013). **Financiamento da Educação Básica Pública: o “Pano de Fundo” da Política de Fundos no Brasil**. Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional, 8(18),210-232.

Carvalho, R. F. (2009). **Gestão escolar autônoma e compartilhada: gerencialismo ou democratização?**Goiânia, GO: Editora UFG.

Carvalho, R. F., Carvalho, D. D. A., & Rodrigues, R. S. (2013). **Democracia substantiva e gestão democrática: uma utopia teórico-prática urgente e necessária**. In Nardi, E. L., & Cardoso, M. J. B. (Orgs.). *Democracia e Gestão da Educação em Perspectiva*(pp. 111-136), São Paulo: Câmara Brasileira do Livro

DA SILVA, Alexirley Ramos. **As complementações da união (VAAT e VAAR) à luz do novo FUNDEB**. Seven Editora, p. 243-250, 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Boitempo editorial, 2017.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Lara Niederauer. **“Mérito” e “desempenho”: implicações no processo de escolha de gestores na rede pública municipal de Curitiba (PR)**. 2023.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social**. In: _____. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução Crítica**. 13. ed. São Paulo, Cortez, 2005

_____. Lei n. 14.113/2020, de 25 de dezembro de 2020. **regulamenta Regulamenta o Fundo de Manutenção da educação Básica e de Valorização dos** . Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jul. 2023.

BUENO, Cristiane Aparecida Ribeiro et al. **O novo Fundeb-Lei 14.113/2020 e suas implicações para a gestão escolar**. Seven Editora, 2023.

TRIPODI, Zara Figueiredo; DELGADO, Victor Maia Senna; JANUÁRIO, Eduardo. **Ação afirmativa na educação básica: subsídios à medida de equidade do fundeb**. Educação & Sociedade, v. 43, 2022.

CAPÍTULO 6

DIALOGANDO COM AS IDEIAS DE PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Graciela Moraes de Souza¹

Elisangela Ricci²

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-6

Esta carta pedagógica apresenta algumas reflexões acerca das temáticas: educação, pedagogia e práticas educativas, temas discutidos por Paulo Freire, sob a ótica de outros autores.

Nessa jornada como mestrandas e educadoras, dialogar com autores que comungam com o pensamento de Freire tem sido um guia valioso para a ampliação do repertório sobre a compreensão da realidade posta e, também, uma oportunidade para (re)pensar como podemos agir nos espaços das contradições presentes em nossas vidas. Considerando que, somos seres carregados de história e experiências singulares, por isso compreendemos o mundo que nos cerca de maneira diferente. Mergulhar no campo da busca pelo conhecimento de si mesmo é o primeiro passo para relacionarmos com o mundo e com as pessoas de maneira mais acessível. Ou seja, identificar quem somos, de onde viemos, o papel que exercemos no espaço onde estamos inseridos, nossa visão de mundo, compreendendo que a liberdade

¹ Mestrandas em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis.

Orientador: Prof. Dr. Ademar Lima de Carvalho

² Mestrandas em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis.

Orientador: Prof. Dr. Ademar Lima de Carvalho

é uma via de mão dupla, que implica agirmos com respeito ao outro sem mudar a nossa essência, estando abertos a aprender com o outro e com o mundo. Entender o lugar dos antagonistas e saber como agir para que a nossa prática não venha ser reprodução dos mesmos, é um ato de libertação. Contudo, dar vida às intenções de melhorar a qualidade da educação no espaço escolar nos desafia a transformação primeira de nossas atitudes, começando pelo respeito ao outro. Por isso, a prática educativa quando fundamentada em uma pedagogia que transforma vidas, que dá voz aos que estão nos lugares de opressão, à margem de uma sociedade tão dinâmica e composta por diversos grupos sociais, econômicos e culturais, corresponde ao que Freire defende que é a educação libertadora e emancipatória. Nessa perspectiva, falar em qualidade da educação nos leva a refletir sobre os princípios éticos, incluindo a ética profissional a responsabilidade com o que fazemos, o respeito com o outro e domínio de competências e habilidades para conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, muitos desafios da sala de aula apresenta o reflexo do que está entorno da realidade do educando e inclui o desenvolvimento e a qualidade da prática educativa. Nesse contexto, é importante a reflexão sobre a concepção de educação definida pelo coletivo da escola e a relação que esta tem com base nas diretrizes que orientam a oferta da educação em âmbito nacional, estadual e local. O entendimento que a educação não se destina apenas à transmissão de conhecimento acadêmico, mas vai além, promovendo o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, valores éticos, a cidadania ativa que contribui com uma sociedade mais justa, desenvolvimento de uma educação crítica e libertadora que entende a condição do humano, são fatores que contribuem para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, a compreensão das contradições que envolve a condição do ser humano serve de subsidio para planejarmos nossa prática pedagógica.

Como educadores, questionar se nossa visão de ser humano se limita a uma abordagem tecnicista, onde os alunos são vistos como receptáculos de informações, ou se reconhecemos a singularidade, a diversidade e o potencial de

cada um é importante nesse processo. Ou seja, estamos desenvolvendo práticas pedagógicas que contribuem para que nossos alunos tornem cidadãos ativos e críticos e que reflète na transformação positiva da sociedade? Ou só reproduzindo ações que não os levam a pensar criticamente sobre o mundo a sua volta?

Nossa responsabilidade como educadores é proporcionar aos nossos alunos uma educação que vá além da transmissão de conhecimentos, que reconheça a dignidade e o potencial de cada ser humano, libertando-os do que impede de ver com os seus próprios olhos a realidade social. O diálogo e a ação coletiva estabelecem caminhos para o alcance dos objetivos educacionais que trabalham a liberdade humana de pensar e agir criticamente.

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, ressalta a necessidade de empoderar os estudantes, incentivando a reflexão crítica e a participação ativa no processo de aprendizagem. Este é um princípio que temos buscado aplicar consistentemente em nossas práticas pedagógicas. Uma das principais lições que aprendemos com Freire e outros estudiosos que defendem o humano como centralidade do processo educativo é a necessidade de reconhecer a realidade concreta dos estudantes e de utilizar essa realidade como ponto de partida para conduzir o ensino. Isso implica o abandono de abordagens bancárias de ensino, onde o conhecimento é depositado passivamente nos alunos, e adotar uma abordagem mais dialógica e dialética. Ao valorizar o espaço de diálogo e reflexão, temos procurado envolver-nos em discussões que enfatizam o respeito da socialização de ideias e procuramos entender as contradições que fazem parte do cotidiano. Por isso, é fundamental manter uma postura reflexiva e aberta ao diálogo com os alunos e pares buscando constantemente melhorar a abordagem pedagógica. No entanto, reconhecemos que ainda há muito a aprender, e estamos cientes que devemos continuar aperfeiçoando nossa prática com base na responsabilidade com a profissão e com a vida. Nunca prontas, mas em processo de construção e (re)construção por dias melhores.

Como educadoras, buscamos criar um ambiente de aprendizado onde teoria e prática se entrelaçam de forma significativa, exercitando a práxis sobre nossa atuação pedagógica.

A integração de teoria e prática é a parte central da abordagem pedagógica. Paulo Freire e o professor Ademar Lima de Carvalho são estudiosos que temos admirado e buscado referências para fortalecer nossa base teórica e melhorar a nossa prática pedagógica. É importante conectar os conceitos teóricos com a experiência prática do processo educativo. Nessa perspectiva, compartilhar experiências com colegas é uma forma de enriquecer o repertório de práticas pedagógicas. Compartilhar ideias, estratégias e recursos com outros educadores é uma maneira eficaz de aprender e crescer profissionalmente. Estamos comprometidas em manter um ambiente de aprendizado colaborativo e solidário, onde podemos aprender uns com os outros. A formação permanente também é um aspecto fundamental que fortalece a prática.

A educação é uma jornada dinâmica. Nesse contexto, a formação docente oferece oportunidades para os educadores se manterem atualizados em relação às melhores práticas, novas tendências e inovações na educação.

O diálogo com os pares promove conhecimento, possibilita a oportunidade de interagir com colegas de compartilhar ideias e desafios semelhantes. Isso permite a criação de uma comunidade de aprendizado, somado aos momentos do Grupo de Estudos sobre Concepções de Paulo Freire, de uma educação libertadora a favor dos oprimidos, sob a mediação do professor Dr. Ademar de Lima Carvalho e a participação de seus/suas orientandos/orientandas e daqueles que estão comprometidos com a autoformação, no qual podemos aprender uns com os outros e colaborar para o benefício de nossos alunos e de uma sociedade mais humana. Ademais, a autoformação, também, demonstra compromisso com a profissão, pois durante os encontros a partilha das experiências educativas fortalece o trabalho coletivo, permite a reflexão que servem para o crescimento individual e em grupo, com um olhar no desenvolvimento de uma educação

pública democrática e emancipatória. Integrados a comunidade de investigação, metodologia trabalhada na disciplina Pensamento Educativo Crítico, e os encontros do grupo de estudos, pudemos traçar um paralelo para o desenvolvimento do mesmo propósito de uma prática pedagógica por meio do diálogo, e a reflexão sobre a importância do pensamento educativo crítico no processo de formação do/da estudante de mestrado em educação e demais participantes do Grupo de Estudos em Paulo Freire e produção teórica de autoria do professor Dr. Ademar de Lima Carvalho. Dialogar sobre a teoria da educação freiriana, na perspectiva do professor Ademar, enquanto mediação da formação para emancipação humana e qualidade da educação vem permitindo-nos uma nova visão sobre a prática educativa na qual emana da realidade social, econômica, cultural e política para construção de uma sociedade mais justa e humana. Quando estamos dispostos a investir em nosso próprio desenvolvimento e a oferecer o melhor para nossos alunos contribuimos com o nosso crescimento intelectual e de outros. Isso contribui para uma cultura de aprendizado constante e aprimoramento na instituição de ensino. Ou seja, a autoformação mostra nosso compromisso com a profissão.

Assim, é importante que a escola promova o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos, além do conhecimento acadêmico, como a empatia, resolução de conflitos, pensamento crítico e criatividade. Essas habilidades são essenciais para enfrentar os desafios sociais em constante mudança. A escola deve ser um ambiente inclusivo que celebre a diversidade e promova a justiça. Isso envolve a adaptação de práticas para atender às necessidades de todos os alunos, independentemente de sua origem, habilidades ou desafios. A escola deve incorporar a tecnologia de maneira significativa no processo de aprendizado, preparando os alunos para serem adaptáveis às mudanças tecnológicas. As práticas educativas devem promover a colaboração entre disciplinas e a integração de conhecimentos de várias áreas. Isso reflete a natureza interconectada dos desafios sociais e prepara os alunos para lidar com problemas complexos. Os alunos devem ser incentivados a assumir um papel ativo em sua própria educação, definindo

metas de aprendizado, fazendo escolhas e avaliando seu próprio progresso. Isso promove a autonomia e a responsabilidade. A avaliação deve ser utilizada para apoiar a aprendizagem, em vez de simplesmente classificar os alunos. A educação deve incentivar os alunos a pensar criticamente sobre questões sociais e a serem cidadãos ativos. Portanto, como ponto de partida para reconfigurar a educação, é fundamental reconhecer a necessidade de mudanças substanciais nas práticas e na concepção educativa para garantir que os alunos estejam preparados para enfrentar os desafios em um mundo dinâmico e em constante evolução. Isso implica uma abordagem centrada no aluno, práticas inclusivas e uma ênfase no desenvolvimento de habilidades para a vida, além do conhecimento acadêmico. Dessa forma, como exemplo de prática pedagógica que problematiza e desempenha a escuta atenta em sala de aula, encerramos esta carta com a sólida convicção que a comunidade investigativa e a prática de partilha de conhecimentos no grupo de estudos são excelentes estratégias de ensino. Ademais, possibilita aprender por meio da pergunta desenvolvendo a consciência sobre o novo.

Com afeto,

Graciela e Elisangela

CAPÍTULO 7

GERENCIALISMO E PERFORMATIVIDADE NA POLÍTICA CURRICULAR PARA O ENSINO FUNDAMENTAL EM MATO GROSSO

Luzitânia Tamanho Lopes de Assunção¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-7

Resumo: O presente ensaio foi desenvolvido a partir do projeto de pesquisa intitulado Gerencialismo e performatividade na política curricular para o ensino fundamental em Mato Grosso apresentado ao Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis-MT para obtenção do título de Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu). Iniciamos esse ensaio realizando um levantamento de referenciais teóricos, da legislação vigente e de textos oficiais a respeito do tema. Buscamos aprofundar a análise dos discursos para identificar as motivações e decisões que fazem parte da reflexão e ação dos diversos atores na política curricular estadual. Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, que segundo Jefferson Mainardes foi formulada por Stephen Ball e Richard Bowe, para problematizarmos as lógicas educacionais e seus efeitos na política curricular para o Ensino Fundamental em Mato Grosso. Procedemos a análise de trechos de textos retirados de sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Mato Grosso (SINTEP/MT), assim como da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT)

Palavras-chave: Gerencialismo e performatividade na política curricular para o ensino fundamental em Mato Grosso. Abordagem do ciclo de políticas. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT).

¹ Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), Rondonópolis/MT - Brasil.
E-mail: luzitaniatamanho@gmail.com

INTRODUÇÃO

O ensaio ora apresentado tem por objetivo fazer um levantamento de referenciais teóricos, da legislação vigente e das políticas relacionadas ao tema Marcas gerencialistas e de performatividade nos discursos em disputa na política curricular para o ensino fundamental em Mato Grosso e, a partir desse levantamento, procedermos uma análise sobre as lógicas educacionais e seus efeitos embasados na perspectiva do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo inglês Stephen J. Ball e Richard Bowe.

O trecho a seguir, retirado do livro *Políticas Educacionais: questões e dilemas*, de autoria de Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes, demonstra o crescimento do interesse acadêmico em relação às pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil, a incessante procura para consolidar o campo de investigação e a necessidade de fazer uso de abordagens teóricas consistentes com a finalidade de produzir análises mais aprofundadas e pesquisas com maior rigor. Vejamos:

No Brasil, a pesquisa sobre políticas educacionais vem se configurando como um campo distinto de investigação em permanente busca de consolidação. Nos últimos anos, pôde-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisa, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas sociais e educacionais. Apesar desse cenário promissor, diversos pesquisadores do campo das políticas destacam a necessidade de empregar referenciais analíticos mais consistentes [...] (Ball; Mainardes, 2011, p. 11)

Diante do exposto, somando-se ao interesse em estudos que possibilitem a problematização e o debate sobre as políticas educacionais, em especial no que tange ao campo das políticas curriculares, desenvolvemos o projeto intitulado *Gerencialismo e performatividade na política curricular para o ensino fundamental em Mato Grosso*. Projeto este que serviu de base para o ensaio em questão.

Inicialmente, para trazer um panorama da atual situação educacional em Mato Grosso, resolvemos transcrever trechos de textos publicados nos sites oficiais da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT) e do Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Mato Grosso (SINTEP/MT),

trazendo relatos de atores que fazem parte desse cenário.

Assim, de acordo com o atual Secretário de Estado de Educação, Alan Porto, colocar em prática a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem sido um desafio para o estado de Mato Grosso, pois exige a adaptação dos currículos locais. Conforme relata Matos (2023) na publicação do dia 15/10/2023, no sítio da SEDUC/MT, segundo o referido secretário uma das 30 políticas educacionais do Programa Educação - 10 anos, DECRETO Nº 1.497, DE 10 DE OUTUBRO DE 2022, que dispõe sobre o Programa Educação - 10 anos, no âmbito do Estado de Mato Grosso, é a Política de Valorização Profissional dos Educadores da Rede Estadual de Ensino, que tem como objetivo identificar as possibilidades de desenvolvimento dos servidores por meio de capacitação e profissionalização. Ainda conforme Matos:

Dentre as políticas que compõem essa valorização profissional, destacam-se a atualização da Política de Remuneração, o Banco de Talentos, as Bolsas de Formação e Mentoria, o Clima Organizacional, a Formação de Gestores, o programa Mais Inglês MT para professores, a redução do absenteísmo, a revisão das leis das carreiras da Educação e a implementação de um Sistema de Avaliação de Desempenho (Matos, 2023).

Já segundo Roseli Riechelmann, autora do texto: Educadores avaliam as políticas públicas educacionais de MT no XII Encontro Estadual do SINTEP/MT, publicado em 22/09/2023, no sítio do SINTEP/MT, as políticas educacionais que vem sendo desenvolvidas tem causado estresse e adoecimento dos profissionais da educação:

Na edição de 2023, a temática provoca os profissionais da educação pública a fazerem a análise sobre o cenário atual das políticas educacionais em Mato Grosso. [...] Durante os debates foi destaque temas acerca das políticas que atualmente são motivo de estresse e adoecimento da categoria [...]: sistema de controle da assiduidade (Webponto); a sobrecarga de trabalho; falta de pessoal, assédio moral; excesso de relatórios, no estado (Riechelmann, 2023).

Examinamos os textos publicados nos sítios oficiais da SEDUC/MT e do SINTEP/MT e percebemos que há uma grande diferença nas colocações. De um lado, o representante da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso destaca que as iniciativas apontam para um movimento de valorização

e fortalecimento da carreira docente e da gestão educacional. De outro lado, no relato cotidiano da análise feita pelos profissionais da educação de Mato Grosso, como destaca Riechelmann (2023), as políticas educacionais postas em prática no Estado apontam para efeitos negativos sobre o bem-estar dos educadores.

Emprestamos, algumas concepções desenvolvidas por Ball (2004) em seu artigo *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar*, em que o autor destaca mudanças na concepção das políticas públicas e na forma de governar, redefinindo as atividades do setor público e alterando as relações entre Estado, mercado e sociedade:

Quero discutir o surgimento do que [...] chamarei de acordo político do Pós-Estado da Providência, [...] trata-se da emergência de um novo conjunto de relações sociais de governança [...]. Essa novidade surge das mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si, [...] central a tudo isso, é a mudança/passagem no que diz respeito às atividades do setor público [...] (Ball, 2004, p. 1106).

Enfatizamos que ocorreu uma mudança na atuação do Estado. Mudança esta que se refere à função, passando de provedor para a de regulador dos mercados internos – estabelecendo critérios que possibilitam as condições necessárias para que os diversos setores da economia operem como auditores, atuando por meio do monitoramento e controle dos resultados das atividades do setor público. Simplificando, vem se dando um novo desenho nas atribuições do Estado.

Constatamos que a referida mudança gera transformações nos valores e princípios que norteiam as políticas públicas e as práticas de governança e vai redefinindo critérios morais e éticos, introduzindo a cultura da performatividade competitiva entre instituições e atores, por meio da valorização da eficiência, dos incentivos ao desempenho para cumprimento de metas e de produtividade para o alcance dos resultados. A busca por produtividade e a performatividade vão desenvolvendo novos perfis relacionados às instituições. De acordo com Ball, trata-se de “[...] uma nova economia moral. A instauração de uma

nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais.” (Ball, 2004, p. 1107).

Percebemos que o Estado molda a economia nacional por meio das decisões estratégicas que promovem o desenvolvimento do país, o crescimento econômico e a competitividade internacional. Nesse contexto, o investimento em educação, para desenvolver o capital humano por meio da capacitação da força do trabalho, é reconhecido pelo Estado como essencial para o sucesso econômico a longo prazo. A seguir, destacamos a atuação do Estado, no mercado mundial, exposta por Ball:

No mercado mundial, o Estado, pelo menos nos países desenvolvidos, ‘age como um ‘negociante estrategista’ modelando o rumo da economia nacional ao investir em setores econômicos chave e no desenvolvimento de seu capital humano’, e os ensinos básico, profissional e superior são diferentes formas de se desenvolver esse capital (Brown; Laude, 1996, p. 5 *apud* Ball, 2004, p. 1108-1109, grifos do autor).

Salientamos que no contexto global atual, marcado por um cenário de competitividade econômica, mudanças profundas ocorrem na sociedade e as políticas sociais e educacionais cada vez mais estão sendo pensadas e desenvolvidas com a finalidade de fornecer mão-de-obra preparada para a demanda do mercado de trabalho. O trecho a seguir, retirado do artigo Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar, de Stephen J. Ball, demonstra esse panorama:

Cada vez mais, as políticas sociais e educacionais estão sendo articuladas e legitimadas explícita, direta e, muitas vezes, exclusivamente em função do seu papel em aumentar a competitividade econômica por meio do desenvolvimento das habilidades, capacidades e disposições exigidas pelas novas formas econômicas da alta modernidade. Paralelamente, esses agentes da economia continuam agindo para influenciar o Estado a que este se responsabilize por e suporte os custos de seu interesse por uma mão-de-obra devidamente preparada [...] (Ball, 2004, p. 1109).

Consideramos ser necessário ampliar os estudos sobre o gerencialismo e a performatividade no contexto das políticas curriculares para o ensino

fundamental em Mato Grosso. Também consideramos ser pertinente realizarmos uma pesquisa que ajude no entendimento e na problematização do cenário educacional mato-grossense, em que podemos localizar novas formas de governança (Ball, 2014) nas parcerias público-privadas. Para tanto, faz-se necessário aprofundar os estudos, as pesquisas, as análises, as problematizações e os debates sobre política na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas, visando identificar a presença do que Ball denomina de:

[...] uma nova forma de governança, embora não de uma forma única e coerente, e colocam em jogo, no processo de políticas, novas fontes de autoridade [...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre as políticas introduzem o pensamento sobre políticas (Ball, 2014, p. 34).

Do texto *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*, de autoria de Stephen Ball (2004), ressaltamos as considerações sobre performatividade e gerencialismo. Em relação ao termo performatividade, este combina elementos culturais, tecnológicos e metodológicos. Envolve o uso de ferramentas e técnicas específicas de avaliação, comparação a padrões ou referências e demonstração de indicadores e evidências que possibilitam monitorar e influenciar o desempenho individual e organizacional. Os critérios de desempenho e regulamentação na educação variam de acordo a situação e a circunstância em que estão sendo empregados, mas são usados, frequentemente, como parâmetros de avaliação da produtividade ou dos resultados e interpretados como indicadores de mérito, qualidade ou valor de um indivíduo ou de uma organização. Segue trecho do trabalho de Ball:

A performatividade é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou sevem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização dentro de uma área de julgamento [...] (Ball, 2005, p. 543, grifos do autor).

Quanto ao termo gerencialismo, salientamos que ele representa uma mudança na cultura organizacional estatal. A administração pública tradicional, burocrática e procedimental vem cedendo lugar a uma cultura empresarial competitiva, focada na eficiência, concorrência, desempenho e produtividade, práticas estas comuns no setor privado e, que vem sendo incentivada nas agências governamentais e organizações públicas. Segundo Ball (2005, p. 544), “o gerencialismo representa a inserção, no setor público, de uma nova forma de poder”. A citação de Bernstein, feita por Ball (2005), corrobora a ideia de que o gerencialismo constitui-se em ‘instrumento para criar uma cultura empresarial competitiva’ (Bernstein, 1996, p. 75 *apud* Ball, 2005, p. 544).

Essas duas noções – gerencialismo e performatividade – são centrais em nossa pesquisa e neste ensaio. A seguir, apresentamos um levantamento inicial da legislação e das políticas curriculares educacionais. Este levantamento será reformulado para a dissertação.

LEVANTAMENTO DA LEGISLAÇÃO E DAS POLÍTICAS CURRICULARES EDUCACIONAIS

Baseamos nossa análise em: estudos de obras que oferecem fundamentação teórica; documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento de Referência Curricular para *Mato Grosso* (DRC/MT) e em textos e/ou trechos de textos retirados de sites oficiais do MEC, SEDUC/MT e SINTEP/MT.

Utilizamos a abordagem do ciclo de políticas que “[...] foi formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores” (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994a *apud* Mainardes, 2006), para ajudar em nossas reflexões e análises, pois como argumentou Jefferson Mainardes em seu artigo *Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais*:

[...] a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem

permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006, p.48).

Enfatizamos que essa abordagem justifica-se por ser um modelo conceitual que possibilita: a) a compreensão dos processos de políticas por meio do mapeamento de como as políticas educacionais são desenvolvidas e implementadas, identificando cada etapa, desde a sua formulação até a sua implementação e avaliação; b) a identificação de pontos críticos em que as políticas podem ser influenciadas, modificadas ou contestadas; c) a contextualização da pesquisa e o entendimento de como as políticas são moldadas por fatores políticos, econômicos, sociais e culturais específicos para que ocorram as adaptações às condições locais.

Chamamos a atenção para as concepções de Stephen Ball e de Richard Bowe, destacadas por Jefferson Mainardes, que destacam o foco na formação do discurso político - analisando como as políticas são concebidas, debatidas e justificadas pelos atores interessados. Além disso, salientamos a proposição desses autores em relação ao ciclo formado por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Tais contextos estão inter-relacionados, porém não sequencialmente, ou seja, influenciam uns aos outros constantemente e podem ocorrer simultaneamente, envolvendo disputas e embates. Vejamos:

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política [...]. Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Bowe *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p. 50).

Fazemos uso dessas concepções de Stephen J. Ball e Richard Bowe, salientadas por Mainardes (2006), que oportunizam análises mais profundas e oferecem uma compreensão mais abrangente e complexa do processo de desenvolvimento

de políticas educacionais, no que se refere: a) ao foco na formação do discurso político, analisando como as políticas são concebidas, debatidas e justificadas pelos atores interessados; b) aos contextos que representam diferentes arenas onde as políticas são moldadas e contestadas, a saber, o contexto da influência, o contexto da produção de texto, excetuando-se o contexto da prática, por não ser uma pesquisa com trabalho de campo ou *in loco*; c) ao inter-relacionamento não sequencial dos três contextos citados acima. Isso significa dizer que esses contextos influenciam uns aos outros constantemente e que eles podem ocorrer simultaneamente; d) às arenas, lugares e grupos de interesse em que ocorrem as discussões, negociações e tomadas de decisão; e) a nova concepção de políticas públicas e modo de governar.

Iniciamos nosso levantamento sobre a legislação e as políticas curriculares por meio de buscas nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT). Procedemos a leitura e passamos a analisar esses documentos oficiais. Em especial, focamos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT). Enfatizamos a concepção trazida por Mainardes de que: “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político” (Bowe; Ball, 1992 *apud* Mainardes 2006, p. 49).

Nessa perspectiva, em conformidade com a proposição feita pela abordagem do ciclo de políticas, para esse ensaio, devido ao número reduzido de páginas a que estamos restritas a produzi-lo, nos ateremos a analisar alguns trechos dos textos acima mencionados conforme segue:

1) com relação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destacamos que os segmentos abaixo transcritos evidenciam:

a) que a BNCC (2017), assim como as demais políticas, passa por um processo que vai desde a sua formulação à implementação e avaliação, com várias etapas de reinterpretação e transformação por meio do qual vai sendo reconfigurada de acordo com **os diferentes contextos** que representam diferentes arenas onde as políticas são moldadas e contestadas por diferentes atores, a saber, o **contexto**

da influência que possibilita a análise de como as políticas são concebidas e debatidas, o **contexto da produção de texto** em que as políticas são oficializadas em documentos e textos oficiais pelos atores interessados e o **contexto da prática**, ou seja, o lugar em que as políticas educacionais são interpretadas e postas em prática. Vejamos:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (Brasil, 2017, p. 08).

b) a manifestação de forças políticas, econômicas, sociais e culturais que influenciam a definição das aprendizagens essenciais e conduzem à adoção das dez competências gerais na BNCC (2017) (**contexto da influência**); a oficialização da política educacional na BNCC (**contexto da produção de texto**) por meio das expressões “aprendizagens essenciais” e “dez competências gerais”, a interpretação e a aplicação das diretrizes da BNCC pelos professores (**contexto da prática**). Notemos:

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez **competências gerais**, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017, p. 08, grifos do autor)

c) a definição de competências na BNCC (2017), revelando estar em consonância com as tendências educacionais, sociais e mercadológicas de utilizar o conhecimento, associado às habilidades, atitudes e valores para atuar nas diversas situações e circunstâncias dos variados setores da vida em sociedade (**contexto da influência**). Constatemos:

Na BNCC, **competência** é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017, p. 08, grifo do autor)

2) no que tange ao Documento de Referência Curricular para Mato Grosso (DRC/MT), salientamos que os recortes do texto, copiados e colados abaixo, demonstram:

a) que a formulação do DRC/MT (**contexto da produção de texto**) está alicerçada na homologação da BNCC - ocorrida em dezembro de 2017, alinhada ao Plano Nacional de Educação (PNE) - em conformidade com a Lei nº 13.005/2014, e com o pacto interfederativo (**contexto da influência**), que fortalece a colaboração entre os governos estaduais e municipais, ajustando os currículos às especificidades culturais, sociais e educacionais, adaptando-os às realidades locais (**contexto da prática**):

A elaboração do Documento de Referência Curricular para Mato Grosso, no que diz respeito às etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental tomou como ponto de partida a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em dezembro de 2017, bem como o fortalecimento do processo de regime de colaboração entre estados e municípios, legitimado pelo pacto interfederativo, que promulgou o Plano Nacional de Educação (PNE), nos termos da Lei nº 13.005/2014 (Mato Grosso, 2018, p. 04, grifos do autor).

b) que a educação se constitui em uma responsabilidade compartilhada, que exige a cooperação e o alinhamento entre as três esferas de governo (**contexto da influência**), no desenvolvimento de currículos que representem as diretrizes dos documentos de referência (**contexto da produção de texto**) e levem em consideração as necessidades específicas de cada localidade (**contexto da prática**)

Desse modo, o Estado de Mato Grosso em regime de colaboração com os Municípios, apresenta esse documento como referência para a revisão das Propostas Pedagógicas, das Políticas Educacionais, das iniciativas de formação inicial e continuada e dos demais projetos educativos a serem planejados e implementados. Para isso, destaca-se a importância em considerar que os documentos curriculares são direcionadores e articuladores e não o currículo em si. Os currículos são produzidos, significados e ressignificados nas práticas sociais vivenciadas no contexto diário das escolas, sendo os documentos de referências curriculares elementos para tal produção (Mato Grosso, 2018, p. 13).

Os dois documentos mencionados acima estão sendo estudados e analisados, mas a pesquisa está em curso e outros documentos farão parte de um levantamento complementar que está sendo desenvolvido sobre a legislação e a política curricular para o ensino fundamental em Mato Grosso. Os documentos que coadunam com o tema serão apresentados no texto de qualificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considero que o presente ensaio se configura como uma possibilidade de analisar as marcas gerencialistas e de performatividade nos discursos em disputa na política curricular para o Ensino Fundamental em Mato Grosso e de problematizar as lógicas educacionais e seus efeitos nesse cenário. Esperamos que nosso trabalho sirva de base para fomentar discussões que contribuam para a compreensão da política curricular em Mato Grosso e que produza resultados significativos para a educação no âmbito estadual.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 18/10/2023

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ.Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p 47-49, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

MATO GROSSO. **Documento de Referência Curricular para Mato Grosso** – Concepções para a Educação Básica. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/12IdfeadygzgIyA2FnyYB0tpHZiYSJw9p/view>. Acesso em: 19/11/2023.

MATO GROSSO. Legislação estadual de Mato Grosso. **Decreto nº1497, de 10 de outubro de 2022**. 2022. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mt/decreto-n-1497-2022-mato-grosso-dispoe-sobre-a-programa-educacao-10-anos-no-ambito-do-estado-de-mato-grosso?q=1988> Acesso em: 18/10/2023.

MATOS, Rui. **Governo de MT valoriza profissionais com bolsas de formação, revisão da lei de carreira e gratificação por resultado”, afirma secretário**. 2023. Disponível em: <https://www3.seduc.mt.gov.br/-/secret%C3%A1rio-de-educac%C3%A7%C3%A3o-parabeniza-professores-e-destaca-valoriza%C3%A7%C3%A3o-profissional> Acesso em: 15/10/2023.

RIEHELMANN, Roseli. **Educadores avaliam as políticas públicas educacionais de MT no XII Encontro Estadual do Sintep-MT**. 2023. Disponível em: https://sintep.org.br/sintep/Utilidades/view_noticia/educadores-avaliam-as-politicas-pblicas-educacionais-de-mt-no-xii-encontro-estadual-do-sintep-mt/i:2808. Acesso em: 15/10/2023.

CAPÍTULO 8

O PAPEL DOS ATOS NORMATIVOS NA ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO BRASIL: O CASO DA LÍNGUA ESPANHOLA

Renata Martins Gornattes¹

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-8

Resumo: Este ensaio apresenta uma análise concisa dos principais atos normativos sobre ensino de línguas estrangeiras no Brasil, enquanto principais políticas públicas educacionais. A partir do ciclo de políticas, a análise documental dos atos normativos privilegia os contextos de influência e de produção dos textos legislativos, e aponta um cenário de desoficialização do ensino de línguas estrangeiras no Brasil paralelamente a uma política monolíngue adotada pela Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC). O ensaio também aponta que a luta hegemônica por uma língua estrangeira que vale a pena ensinar é uma arena de constantes disputas entre os legisladores, os agentes financiadores e organizações, entidades e especialistas do campo da Linguística e áreas afins, disputas estas que buscam a valorização da pluralidade linguística e do conhecimento em detrimento de habilidades e competências, as quais promovem e incentivam um ensino utilitário de línguas, permeado por processos neoliberais que se diluem na hibridização público-privada no ensino brasileiro. Nesse ínterim, o Movimento Fica Espanhol se alça como resistência ao monolinguismo.

Palavras-chaves: Línguas estrangeiras. Desoficialização. BNCC. Ensino de Espanhol. #FicaEspanhol.

¹ PPGEdu/UFR. E-mail: renata.gornattes@aluno.ufr.edu.br

INTRODUÇÃO

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil é objeto de atos normativos que buscam normatizar seu ensino e currículo há cerca de 70 anos. Nesse ínterim, os textos legais oferecidos e a dinâmica de luta hegemônica debatem arduamente para definir que língua estrangeira ensinar e qual deve ocupar uma posição legitimada.

Essa dinâmica é marcada por frequentes tentativas de garantir, na esfera jurídica, o que se entende por direito linguístico e legislação para o ensino de línguas estrangeiras/adicionais no Brasil. Recentemente, a aprovação da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a) – lei do novo ensino médio – e revogação da Lei nº 11.161/2005 – também denominada Lei do Espanhol, que regulamentava a oferta e ensino dessa língua estrangeira no ensino fundamental II médio – esse debate se viu incrementado pelo surgimento do #FicaEspanhol, movimento formado por professores, estudantes e simpatizantes que pedem o retorno dessa língua ao currículo de educação básica, dado que a nova Base Nacional Comum Curricular e a Lei nº 13.415/2017 colocam o inglês como única língua estrangeira obrigatória em toda a educação básica.

Neste ensaio, oferecemos uma análise concisa sobre as principais políticas públicas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil a partir de conceitos tomados do ciclo de políticas (Ball, 2008; Ball et al., 2016; Lopes, Macedo, 2011). Seguindo a metodologia da análise documental, tencionamos interpretar textos legais que tratam sobre o tema, principalmente após a revogação da Lei do Espanhol e a implementação da Lei do Novo Ensino Médio.

Entendemos que o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem sido balizado por um processo de desoficialização que relegou as línguas não obrigatórias – ou periféricas – a um espaço precário e a um discurso estatal que se desobriga de sua oferta.

Ao final, apontamos o Movimento #FicaEspanhol como um intento de resistência a essa desoficialização, um chamado à integração linguística no bloco latino-americano e defesa da pluralidade linguística no ensino brasileiro.

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E ATUAÇÃO

Segundo Leonardo Secchi (2011), políticas públicas são diretrizes elaboradas para enfrentar problemas públicos. Elas advêm de lutas e constituem conquistas que não saíram de graça, estabelecendo uma distinção entre o que o governo pretende fazer e o que faz de fato. Trata-se, portanto, de ações intencionais com objetivos definidos.

A criação de políticas públicas não depende apenas de contextos formais, tampouco se limita a leis e regras. No entanto, a apropriação do Estado se deve a seu intento de controlar, gerir e transformar a educação, sob a égide da elevação dos padrões, em uma perseguição implacável do inatingível (Barker, 2010, citado por Ball et al., 2016). Sua atuação, embora tenha impactos no curto prazo, busca efeitos produtivos a longo prazo.

Por outro lado, adotar leis que regulamentam a oferta de línguas estrangeiras na esfera jurídica tem sido uma forma de “contornar” o princípio de gestão democrática presente na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996, segundo o qual as línguas estrangeiras deveriam ser determinadas pela comunidade escolar e, de certa forma, garantir a essa comunidade seu direito de aprender uma língua estrangeira. No que se refere à língua espanhola, Rodrigues, Souza Júnior e Celada (2022, p. 08) acreditam que a “abrupta e irracional interrupção” da Lei do Espanhol estancou uma aproximação que

vinha se intensificando especialmente com posterioridade à assinatura do Tratado de Assunção, de 26 de março de 1991, e à imediata assinatura do Protocolo de Intenções, de 13 de dezembro desse mesmo ano, pelos Ministros da Educação dos países que formalizaram sua participação nesse início do bloco do MERCOSUL: Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai.

Desta forma, as textualidades jurídicas para línguas estrangeiras têm se tornado um tema frequente no terreno acadêmico a partir dos estudos sobre direito linguístico, “campo do conhecimento que tem por objeto o estudo das normas jurídicas que regulam as línguas e suas práticas e é uma das inúmeras possibilidades de trabalho no entremeio entre a Linguística e o Direito” (Gonçalves, 2022,

p. 106). Esse campo estuda as normas que tutelam as línguas e seu direito de uso pelos indivíduos, abarcando sua produção, aplicação e análise.

Uma política surge em um contexto de inadequação e quando há a expectativa de se alcançar uma posição melhor do que aquela em que se está (Secchi, 2011). Sendo assim, tanto a elaboração quanto o ato de colocar as políticas em prática são um processo “criativo, sofisticado e complexo” (Ball et al., 2016, p. 21). Nesse sentido, a política é uma formação discursiva, ou seja, um conjunto de textos, práticas e eventos. Essas formações perpassam as facetas material, interpretativa e discursiva do que se entende por escolaridade, por exemplo, criando um texto relativamente uniformizado sobre o que é ensino de línguas, no nosso caso, mas também estão permeadas de fragilidades, ausências e lacunas, contexto que dá origem parcial ou total a novas declarações ou de acordo com as quais elas podem ser modificadas.

As políticas são criadas levando em consideração um contexto idealizado; governos e suas agências ou investidores influentes professam a implementação de políticas de maneira igualitária sem considerar os diferentes contextos que elas alcançam. Fica aos professores e demais atores de políticas o papel de executores.

No que se refere ao contexto de desoficialização da língua espanhola a partir da BNCC, Silva Júnior e Fernández (2019, p. 200-201) asseveram que os professores também assumem o papel de deliberadores políticos, ou seja, aqueles com possibilidade de idealizar uma (contra) proposta à da BNCC, mais coerente com o que entendemos que seja ensinar esse idioma no Brasil, já que, apesar de todo o apagamento da língua espanhola como língua da ciência, o hispanismo brasileiro dispõe de muita bagagem e experiências com o ensino do idioma” (Silva Júnior; Fernández, 2019, p. 200-201).

Por sua vez, Ball et al. (2016) defendem que para esse contexto irreal, não há possibilidade de implementação; o que se faz é uma tradução do texto para a ação, considerando-se a história, o contexto e os recursos disponíveis. Assim, não é possível identificar uma plenitude na política; sempre a leremos e faremos outra coisa. Independentemente de a política educacional ser prescritiva ou des-

centrada, a sua interpretação e sua tradução são sempre incontrolláveis. Mesmo o caráter de prescrição é refratado pela impossibilidade de controlar o sujeito; a tradução é, pois, constante, e afetamos as políticas à medida que somos por elas afetados (Ball, 2008).

Analisar a atuação das políticas na escola implica entender que elas estão afetadas pelas frequentes reformas em nome da modernização sob os discursos de eficiência e qualidade, sempre substituídos e/ou modificados face a uma nova crise – de conhecimento, financeira... Para Laval (2019), a escola neoliberal é um espaço de duas contradições, uma de ordem econômica, outra de cultura e valores que a embasam. As parcerias público-privadas, por exemplo, são uma estratégia que consideram o Estado improdutivo, mas, ao mesmo, dependem dele para diluir a lógica empresarial e neoliberal na educação. Assim, não há uma privatização da escola ou de um material didático; **ela está em tudo**.

Essa compreensão de políticas nos direciona para a análise proposta pelo ciclo de políticas, a partir do qual privilegiaremos os contextos de influência – aquele em que as “políticas públicas normalmente se iniciam, [...] [onde] os discursos políticos são construídos” (Ball, Bowe, Gold, 1992, p. 19 citado por Lopes; Macedo, 2011, p. 256) e de produção dos textos políticos.

Nesse território, os artefatos – na materialidade dos textos legais em nosso caso – são formações discursivas que visam legitimar a intervenção, atualmente fortemente balizada pela hibridização público-privada e por pressupostos neoliberais que ditam o que pode/deve ou não ser ensinado e aprendido nas escolas.

ATUAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS NUM CONTEXTO DE DESOFICIALIZAÇÃO E MONOLINGUISMO

As línguas estrangeiras são objeto de atos normativos desde 1942 (Rodrigues, 2012). Desde então, diversos textos legais foram elaborados. A variedade desses textos, os hiatos e as lacunas identificados nos últimos 70 anos criaram o atual contexto – o qual também é criado pelas políticas – de desoficialização das línguas estrangeiras e o monolinguismo adotado pela BNCC (2017b). Na Tabela 1, encontram-se os textos legais mais significativos para a análise aqui proposta.

Tabela 1 – Textos legais que tratam sobre línguas estrangeiras no currículo de educação básica²

Ato normativo	Assunto
Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942)	Implementa o ensino de francês, inglês, espanhol, latim e grego nas escolas
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1961)	Não apresenta oferta de línguas estrangeiras
LDB/1971	Possibilidade de ensino de “línguas estrangeiras”
LDB/96	Duas línguas estrangeiras, uma optativa e outra obrigatória
Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998	Igualdade de acesso de estudantes do ensino fundamental a uma base nacional comum, que contemplava língua estrangeira
Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998	Igualdade de acesso de estudantes do ensino médio a uma base nacional comum, que contemplava duas línguas estrangeiras
Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000	Língua estrangeira de oferta obrigatória e de prestação facultativa por parte do aluno
Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010	A LDB inclui o estudo de, pelo menos, uma língua estrangeira moderna na parte diversificada, de escolha da comunidade escolar
Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010	Obrigatoriedade de uma língua estrangeira no ensino fundamental
Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Oferta de duas línguas estrangeiras, uma obrigatória – espanhol – e outra optativa na parte diversificada da Base para o ensino médio
Parecer CNE/CEB nº 10/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011	Sobre a oferta de línguas estrangeiras nas escolas indígenas

2 A maioria dos atos normativos dispostos nesta tabela encontram-se nas referências sob a autoria de RESOLUÇÕES do CNE.

Resolução CNE/CEB nº 5, de 22 de junho de 2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica
Lei nº 11.161/2005	Lei do Espanhol
Lei nº 13.415/2017	Inglês obrigatório no ensino fundamental e médio, com possibilidade de oferta de uma língua estrangeira optativa, preferencialmente o espanhol, no ensino médio
Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018	Oferta de uma língua estrangeira optativa no Ensino Médio, preferencialmente o espanhol
Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021	Oferta de outras línguas estrangeiras, preferencialmente a Língua Espanhola, por meio de Projetos/Programas na Educação de Jovens e Adultos (EJA)
Projeto de Lei 3849/2019	Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Fonte: A autora.

Em 70 anos, descendemos de cinco línguas estrangeiras (espanhol, francês, latim, grego e inglês) para uma oficial e uma optativa (preferencialmente o espanhol de acordo com a BNCC, única menção a esta língua em todo o documento), cujas condições de escolha estão balizadas por orientações neoliberais na educação. Em 1961, a LDB não apresenta oferta de línguas estrangeiras. Esta possibilidade é dada no Art. 40, o qual permite que os estabelecimentos de ensino escolham até duas disciplinas optativas. Segundo Rodrigues (2012), a desoficialização começa aqui. A autora também conjectura que essa lei entrou em vigor quando a economia capitalista e a globalização avançavam, trazendo consigo uma visão instrumental e utilitarista das línguas, “em detrimento de sua importância enquanto modo de contato com outros povos e outras culturas” (Rodrigues, 2012, p. 26).

Posteriormente, a LDB de 1971 menciona a possibilidade de ensino de “línguas estrangeiras”, mas não as especifica. A decisão sobre sua oferta cabia aos Conselhos Estaduais de Educação. Já a Resolução CNE de 1976 torna obrigatório o estudo de língua estrangeira moderna (LME) no 2º grau. Naquela época, essa classificação compreendia inglês e francês, mas, novamente, a língua a ser ensinada não é especificada.

Já em 1996, a Lei nº 9394/96 (Brasil, 1996) instituiu que o ensino médio teria como disciplinas duas línguas estrangeiras, uma de caráter obrigatório e outra optativa, à escolha da comunidade. Em 1998, a Resolução da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2 estabeleceu diretrizes para uma base nacional comum para o ensino fundamental; entre os objetivos propostos, estava o de aliar a vida cidadã aos conhecimentos de língua estrangeira. No mesmo ano, a Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, estabelecia as mesmas diretrizes, aplicadas também à língua estrangeira optativa.

Em 5 de agosto de 2005, é aprovada a Lei nº 11.161/2005, que regulamentava a oferta obrigatória de espanhol no ensino médio e facultativa nos anos finais do ensino fundamental. O inglês seguia no currículo como língua optativa tanto no ensino fundamental quanto no médio. No fundamental, inclusive, era a língua que imperava.

A oferta de línguas estrangeiras também era obrigatória nos exames supletivos, na parte diversificada das Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, tanto no ensino fundamental como no médio (Brasil, 2010, 2012) e também nas escolas indígenas (Brasil, 2011).

A Lei nº 11.161/2005 foi promissora para a língua espanhola enquanto componente curricular porque influenciou a criação de cursos superiores nas redes pública e privada, a inclusão do espanhol em documentos norteadores como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), em 2006, a inclusão do espanhol no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – no ensino fundamental em 2011 e no médio em 2012 –, a presença do espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) a partir de 2010, dentre outras ações

que indicavam sua consolidação como componente curricular (Sousa; Venturi, 2022).

Em 2017, a reforma do ensino médio, materializada na Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), revogou a Lei do Espanhol e estabeleceu a língua inglesa como única língua estrangeira obrigatória tanto no ensino fundamental como no médio. A presença do espanhol como língua optativa – preferencialmente – ficou garantida pela Resolução CNE/CEB de 2018.

Essa oscilação gera o que se pode definir como

um imaginário a partir do qual os conteúdos de línguas estrangeiras não deveriam ser tratados como componente curricular, mas sim extracurricular, ou seja, poderiam (ou deveriam) ser oferecidos fora da grade curricular do ensino regular, chegando até mesmo a passar por um processo de terceirização, tornando essa disciplina e seus conteúdos completamente alheios ao projeto pedagógico da instituição escolar, desvinculando-os das demais disciplinas e dos conteúdos formadores desenvolvidos ao longo dos diferentes ciclos do ensino regular. (Rodrigues, 2012, p. 25).

Silva Júnior e Eres Fernández (2019) já apontavam que o excesso de textos geraria confusão entre os atores da educação no Brasil ou pouca ou nenhuma mudança. No entanto, a adoção de um texto único também gerou retrocesso, pois faltou outra pedra cantada pelos autores: diálogo com professores e professoras de línguas e descontinuidade de certas políticas públicas que promoviam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Souza e Venturi (2022) analisam as textualidades jurídicas que tratam sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e identificam o que denominam “processo de desoficialização”. Na mesma esteira, as autoras também aprofundam que o fragmento “escolha da comunidade escolar” presente na LDB nº 9394/96 não significa, de fato, que a comunidade escolar será ouvida, já que essa decisão pesa sobre a instituição e as escolhas do Estado. Essa reflexão coincide com Ball (1994, p 19): “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos”.

Considera-se também que a recente oficialização da língua inglesa como componente curricular possa ter sido fruto de um certo peso jurídico que a Lei do Espanhol gerou sobre as textualidades jurídicas; na ausência de um posicionamento definido na LDB de 1996 – anterior à de 2017 –, essa lei tentava contornar a imprecisão legal sobre que língua estrangeira ensinar. Por outro lado, a adoção de uma lei específica para o ensino de espanhol também expressa uma relação contraditória que o Brasil mantém com os países da América Latina hispânica, refletida na impossibilidade de sua presença no currículo nacional, como expressam Rodrigues, Souza Júnior e Celada (2022, p. 8):

o funcionamento da relação constitutivamente contraditória entre o “Brasil e a (outra) América Latina” [...] O movimento de inclusão e posterior exclusão dessa língua no arcabouço jurídico que determina os componentes curriculares da escola brasileira destacava, por um lado, seu caráter necessário vinculado à evidência do Brasil “estar cercado” por países hispanofalantes e a dar resposta aos compromissos assumidos no âmbito do MERCOSUL. Ao mesmo tempo, também ressaltava a impossibilidade de que essa língua atingisse (ou mesmo atinja) uma presença estável: sua recorrente ausência nos currículos escolares assinala, de alguma forma, que a relação com o espanhol está marcada, no Brasil, por uma tensão na qual, quase sempre, se projeta nos “alhores”, isto é, como diria Pêcheux (1990), na instância do não-realizado ou do impossível.

Zoppi-Fontana propõe que se fale em capitalização linguística, pois, no sentido em que caminhamos, a língua estrangeira ou adicional se torna uma mercadoria, constituindo “o mais novo e rentável bem de capital cuja posse seria necessária para que o indivíduo contemporâneo possa se inscrever enquanto sujeito de Mercado no mundo globalizado” (2009, p. 37).

Muitos movimentos tensionaram os órgãos legislativos para que a Lei nº 13.415/17 fosse revogada ou modificada quanto à compreensão de língua estrangeira obrigatória. Algumas entidades e especialistas emitiram parecer desfavorável na consulta pública realizada em 2017, asseverando que a lei e a nova BNCC (Brasil, 2017b) traziam uma perspectiva aterradora para a pluralidade linguística do país, além do fato de não dialogar com a sociedade e atentar contra os direi-

tos linguísticos. Destacamos a Associação Brasileira de Literatura Comparada (Abralic) e a Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão (ABraPA). A professora doutora Flávia Conceição Ferreira da Silva (UFRPE) apresentou razões contundentes para a permanência das duas línguas adicionais na BNCC e aponta as relações bilaterais que o Brasil estava desenvolvendo com países hispanófonos, o que, de por si, já justificaria o ensino da língua na educação básica.

Um dos movimentos que mais têm tensionado, atualmente, o debate sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil e sua presença no currículo nacional é movimento #FicaEspanhol. Trata-se de um movimento independente formado por docentes de língua espanhola e outras áreas, estudantes, sociedade civil, entidades e/ou simpatizantes que apoiam o retorno e permanência da língua espanhola como componente curricular da educação básica brasileira. Começou a formar-se no final de 2016, logo após a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746 (Brasil, 2016), que estabelecia mudanças curriculares nos ensinos fundamental e médio a partir de modificações na Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996) visando sua adequação à nova BNCC (Brasil, 2017b). A revogação da Lei nº 11.161/2005 (Brasil, 2005) gerou preocupação sobre o futuro dos professores dessa língua bem como sobre sua presença no currículo, o que, para o movimento, é um atraso para a educação brasileira dada sua relação com os países hispânicos e sua localização geográfica. A política monolíngue adotada pela BNCC, de acordo com o #FicaEspanhol e na opinião de especialistas, representa um retrocesso para a pluralidade linguística no ensino brasileiro.

Os esforços do movimento, em articulação com vereadores, deputados e senadores, originou o PL 3849/2019, que propõe a obrigatoriedade do ensino de língua espanhola, junto ao inglês, no ensino fundamental e médio. Atualmente, o projeto está em tramitação. Entre as justificativas apresentadas para a defesa do PL, pode-se citar:

o espanhol na escola brasileira era importante porque permitia o acesso a diversas culturas, estreitava nossas relações comerciais com países vizinhos – e com isso endossava nossa relação de vizinhança e ratificava nossa identidade latino-americana. Embora em menor recorrência, além desses argumentos citados, o fato de espanhol ser a escolha da maioria dos candidatos que se submetem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e a (suposta) relação de facilidade do brasileiro para aprender esse idioma também funcionaram para convencer os deputados a aprovarem o projeto de lei (Alexandre, 2022, p. 41).

Outro fator importante a ser observado é que, enquanto a língua inglesa era de caráter optativo, não havia, aparentemente, resistência a sua oferta; inclusive, era a língua selecionada para o ensino fundamental na maioria dos estados. O espanhol não tem sido acompanhado da mesma sorte; mesmo com o crescimento das licenciaturas, da oferta de material didático e várias possibilidades de formação, o discurso financeiro e de diminuição do conhecimento ainda é ativado para deslegitimá-lo enquanto possível componente curricular obrigatório no estado brasileiro.

Entre a textualidade legislativa levantada, um texto chama a atenção; trata-se da *Base curricular transnacional para os países do Mercosul* (2017), documento elaborado pelo Conselho Nacional de Educação e que visava criar uma base que abarcasse os países membros do bloco socioeconômico-cultural, implementando “suas diretrizes humanas, políticas, econômicas e de sustentabilidade social”. Para tanto, a “relação da escola, leia-se do currículo, com o território em que vive é a mais perfeita tradução deste compromisso de políticas públicas do conhecimento e da cultura com o projeto de nação” (Base Curricular, 2017, p. 03), relacionando o currículo com progresso tecnológico, mudança de padrões de produção industrial e relação mercado-sociedade.

O documento concluiu que o estudo das temáticas ligadas à América Latina nos países membros também está presente nas disciplinas relacionadas a Língua, Comunicação e Cultura; contudo, não se faz menção ao ensino de língua estrangeira nos países mencionados.

Ao final, propõe-se uma base comum para as disciplinas de Geografia, História, Matemática e Linguagens. Interessante observar que no item “Língua e Literatura” propõe-se a exploração de textos de países do Mercosul, mas não se discute em que línguas esses textos devem figurar no material didático compartilhado; o documento é concluído com a afirmação de que “sugere fundamentação e temas que viabilizem pedagogicamente tais objetivos” (Base Curricular, 2017, p. 36). Não foram encontrados registros de continuidade da proposta.

Como afirmamos anteriormente, as políticas públicas educacionais nascem como enfrentamento a problemas públicos, que podem ser, por exemplo, crises. A partir do século XXI, as crises passam a ser forjadas com o objetivo de radicalizar as medidas neoliberais. No contexto educacional brasileiro, o ex-ministro da educação, Mendonça Filho afirmou com relação à reforma do ensino médio iniciada pela Medida Provisória nº 746/2016:

A gente precisa gerar perspectiva de futuro, valorizar a flexibilidade, o protagonismo do jovem definindo sua própria trajetória à educação técnica profissionalizante ou rumo à universidade. O ensino médio brasileiro tem que ser mais atrativo, mais atraente para o jovem, e eu tenho a certeza que o passo que a Câmara tá dando a partir de sua aprovação vai na direção correta para que a gente possa modernizar a educação no nosso país.

O que se depreende dessa fala é que a modernização do ensino implica a diminuição de carga horária de certas disciplinas que não são centrais no currículo e que, via de regra, não contribuem para a modernização da educação, muito menos para a perspectiva de futuro, a flexibilidade e o protagonismo juvenil. Somente as disciplinas núcleo – Português, Matemática e Inglês – são prioritárias em orçamento, financiamento e tempo de aula; o senso comum também reverbera esta concepção, ao entender que, nesse aspecto, “o trabalho com a política é ‘óbvio’. É não-negociável” (Ball et al., 2016, p. 201).

O ministro da educação, como empreendedor de política educacional, construiu o que Ball et al. (2016, p. 77) denominam *narrativa institucional* ou *política de contação de história*, que pode obter êxito, fracassar ou ser posta sob desconfiança por seus intérpretes-chave. Trata-se de

uma história sobre como a escola funciona e o que ela faz – de preferência articulada por meio de uma trama de ‘melhoria’ de algum tipo [...], frequentemente muito inventiva, muito fantástica. [...] Um aspecto desse esforço de narração é o que os escritores de liderança chamam de ‘visão’. Isso inclui uma articulação de empenho coletivo em torno da ideia de que tipo de escola ‘nós’ queremos ser. Trata-se de beneficiar-se do compromisso e da energia e cultivar o entusiasmo.

Voltando ao tema do forjamento da crise, seu objetivo é fortalecer e realizar a manutenção do capitalismo (Dardot, Laval, 2016). Nesse sentido, o Estado tem papel mínimo regulador, e o mercado é predominante. As ideias de concorrência, competitividade, produtividade e individualismo nos perpassam, e a presença do mercado em todas as crises coloca em disputa a compreensão do papel e do controle do Estado. No campo das línguas estrangeiras, a desoficialização, os sistemas avaliativos em massa e a mudança de conhecimento para competências e habilidades vão moldando um ensino cada vez mais flexível e utilitário, que alcança os estudantes tanto no currículo quanto no material didático que lhes chega às mãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas constituem um campo de possibilidades que pode produzir sujeitos ativos, entusiasmando-os, deprimindo-os ou afligindo-os. Isso acontece porque sua tradução no contexto escolar, e mesmo no contexto de criação, pode reforçar o sistema, colidir com ele ou sobrepô-lo, produzindo contradições, incoerências e confusões.

As escolas têm que tomar decisões cuidadosas, onde suas prioridades se assentam. Valores sociais e princípios de justiça social são componentes óbvios do processo político. É frequente que as preocupações ético-democráticas entrem em jogo apenas fragilmente sobre, contra e dentro da tradução, interpretação e atuação em implementação e criação de políticas. Em Mato Grosso, a exclusão do ensino de espanhol – agora ofertado apenas nas quatro escolas vocacionadas a idiomas do estado – e a adoção do sistema apostilado da Fundação Getúlio Var-

gas – cujo material de espanhol foca em estruturas gramaticais –, além de contradizer os pressupostos da própria BNCC (Brasil, 2017b), atacam a integração linguística e o direito ao conhecimento. Nas escolas, mesmo os recursos visuais falam sobre padrões que regulam o corpo e que língua estrangeira esses estudantes, majoritariamente de camadas populares, podem acessar.

Apesar do cenário negativo para a língua espanhola como componente curricular no Brasil, ainda podemos vislumbrar um cenário de esperança, pois, tomando de empréstimo as palavras de Ball et al. (2016, p. 208), “outras racionalidades ainda estão sendo murmuradas”, como o Movimento Fica Espanhol e o PL 3849/2019, o qual, nas textualidades jurídicas, busca garantir ao espanhol status de legitimidade no entendimento de que essa língua proporciona ascensão financeiro-laboral, acesso a outras culturas e integração ao contexto latino-americano, como apontam as respostas as justificativas apontadas para sua presença nas escolas brasileiras (Alexandre, 2022).

Enquanto professores e atores de políticas estamos em um contexto em que resistir é uma ação limitada e por vezes fugaz, principalmente porque “estamos profundamente implicados, vinculados e ligados, no estabelecimento contemporâneo neoliberal e globalizante, e seu trunfo é que, na maioria das vezes, nós nem sequer percebemos que está lá” (Ball et al., 2016, p. 193). Somos seres biopsicossociais. É necessário desnaturalizar o que o discurso hegemônico sobre modernização coloca como natural, como ordem do dia. É necessário olhar essas questões com estranheza.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Diego. Justificativas para a legitimidade do espanhol na escola brasileira: efeitos glotopolíticos no ontem e no hoje. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, n. 22, p. 40-45, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23/47>. Acesso em: 14 maio 2023.

BALL, Stephen J. *The education debate*. Bristol: Policy Press, 2008.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN Annette. *Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundária*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111161.htm. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 30 set. 2023.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 3849/2019*. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2210498>. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 14 set. 2023.

BRASIL. Senado Federal. *Sumário Executivo de Medida Provisória nº 746, de 2016*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>. Acesso em: 14 set. 2023.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. O governo empresarial. In: DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. SP: Boitempo, 2016. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/autores/Dardot,%20Pierre/A%20nova%20razao%20do%20mundo%20-%20Dardot,%20Pierre.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2023.

GONÇALVES, Jael Sânera Sigales. O Direito Linguístico na BNCC da Língua Portuguesa. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, n. 22, p. 104-122, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23/47>. Acesso em: 14 maio 2023.

LAVAL, Christian. As contradições da escola neoliberal. LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. SP: Boitempo, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1pGzhy797ubmn7cLoAdh59vN0SS81Y8L/view?usp=sharing>. Acesso em 30 ago. 2023.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

MP DO ENSINO Médio é aprovado na Câmara. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_s0VgGeaY5I&ab_channel=Minist%C3%A9rioDaEduca%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 13 maio 2023.

RESOLUCÕES do CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12816>. Acesso em: 18 set. 2023.

RODRIGUES, Fernanda Castelano; SOUZA JÚNIOR, Jorge Rodrigues de; CELADA, María Teresa. Políticas plurilingues na Educação Básica: realidades e (im)possíveis projeções. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, n. 22, p. 6-14, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23/47>. Acesso em: 14 maio 2023.

SECCHI, Leonardo. *Políticas públicas: conceitos, esquema de análise, casos práticos*. São Paulo: Cengage earning. 2012. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1rPcQ5_B1_ZTfhWkun7tfHO11uJkDyH_b/view?usp=sharing. Acesso em: 30 ago. 2023.

SILVA JÚNIOR, Antonio Ferreira; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. Ausência da língua espanhola na Base Nacional Comum Curricular: quais implicações esperar? In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de (Orgs.). *A BNCC e o ensino de línguas e literaturas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/581716357/Texto-2-Capitulo-6-AUSENCIA-DA-LINGUA-ESPANHOLA-NA-BASE-NACIONAL-COMUM-CURRICULAR>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SOUSA, Millene Barros Guimarães de; VENTURI, Carmem Sílvia Félix. A desoficialização do espanhol e o cenário de (re)existência e insurgências: o/a professor/a como deliberador/a político/a e o associativismo. *Abehache, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas*, n. 22, p. 56-73, dez. 2022. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/issue/view/23/47>. Acesso em: 14 maio 2023.

ZOPPI-FONTANA, M. G. Ser brasileiro no mundo globalizado: alargando as fronteiras da língua nacional. In: GAIARSA, M.; SANTANA NETO, J. *Discursos em análise IV*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, 2009.

CAPÍTULO 9

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCENTIVAM O USO DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS PELOS PROFESSORES NA SALA DE AULA?

Liandrina de Oliveira Pereira¹

Wesley Silva Mauerverck²

Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza³

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-9

Resumo: Para pensar as políticas de inclusão torna-se necessário se questionar como as políticas públicas educacionais orientam a formação dos professores para o uso das tecnologias assistivas na educação? Para tanto, este ensaio se propõe a debater sobre a influência dessas políticas na formação de professores para o uso das tecnologias assistivas na escola. Nesse sentido, este trabalho caracteriza-se como ensaio teórico e é resultado dos estudos realizados na disciplina Políticas Educacionais, da linha de pesquisa Políticas, Formação e Práticas Educativas, da área de Concentração Educação, cultura e Processos Formativos, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis. Assim, em um primeiro momento descreve sobre as políticas públicas educacionais e sua relação com as políticas tecnológicas para a escola, evidenciando os atuais desdobramentos das governanças do Estado e das políticas públicas postas em ação. Em um segundo momento é evidenciado a influência das políticas públicas na formação de professores para o uso das tecnologias assistivas na escola. Dessa forma, conclui-se que as políticas públicas mencionam em alguns momentos a necessidade da adoção de tecnologias assistivas pela escola. Mas, são

1 SEMED-ROO. E-mail: liandrina66@gmail.com

2 SEDUC-MT. E-mail: wsmedu@outlook.com

3 SECITEC-MT.

trechos que evidenciam o incentivo à produção de novas tecnologias assistivas e, em sua maioria, destinadas ao campo da saúde, deixando de lado a sua utilização pelos governos e pelos professores.

Palavras-chave: políticas públicas. políticas educacionais. tecnologias assistivas.

INTRODUÇÃO

As pessoas com deficiência, nos últimos anos, tiveram garantidos diversos direitos sociais, por meio da instituição de diversas leis, decretos e normativas publicadas pelo Estado, fruto de intensas lutas entre setores da sociedade civil organizada ligados a questão social da deficiência e da inclusão com a sociedade política. A educação formal, realizada e organizada pelos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e pelo Distrito Federal, também, é desafiada a garantir uma educação inclusiva. Mas, como esse paradigma ainda não é uma realidade nas diversas escolas, os profissionais da educação e as pessoas com deficiência têm se desafiado a efetivá-la. Por este motivo, nos próximos parágrafos, realiza-se uma breve sumarização desse aparato legal instituído pelo Estado.

A publicação da Constituição Federal do Brasil de 1988, por exemplo, garantiu as pessoas com deficiência o direito ao preparo da cidadania e a qualificação para o trabalho, sendo estas dever do Estado e das famílias. Quanto ao ensino, esse texto normativo traz que o estado deve garantir igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, devendo assegurar o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiências no ensino regular e, também, em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos de idade. Inclusive, as escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas que comprovem finalidade não lucrativas, desde que apliquem seus excedentes financeiros em educação, recebem recursos públicos (Brasil, 1988).

A Declaração de Salamanca de 1994, elaborada em uma Conferência Mundial sediada na Espanha, foi outro importante documento que influenciou a legislação brasileira sobre inclusão. O seu texto debate e trata, entre outras

questões, da adoção de princípios, políticas e práticas inclusivas pelas instituições de ensino, as quais atenderiam a todas as necessidades educacionais especiais de seus estudantes matriculados, deficientes ou não. Assim como é possível observar no trecho abaixo extraído do texto da Declaração:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (Declaração de Salamanca, 1994, p. 17-18).

A partir dessa Declaração, nas últimas décadas, o Brasil, assim como muitos países passaram por significativas transformações, incorporando políticas e práticas voltadas à educação inclusiva, ampliando seus instrumentos normativos. Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil, 1994, p. 19).

A publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 em 1996 incorporou a obrigação de os sistemas de ensino assegurem aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurou a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e, ainda, permitiu a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também definiu, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (Brasil, 1996, s/p) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, s/p).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e assinada pelo Brasil em 2007 permitiu

que o governo assumisse, em âmbito legal, a responsabilidade pelo monitoramento e cumprimento das obrigações do Estado, um compromisso com a conquista histórica da sociedade mundial e, principalmente, de “24,5 milhões de brasileiras e brasileiros com deficiência” (Vannuchi, 2007, p. 6).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, foi outro instrumento normativo elaborado para promover educação de qualidade para todos os estudantes. Seu texto trouxe aos marcos históricos e normativos a necessidade de uma escola para todos com condições de igualdade e sem discriminação. O Decreto n. 7.611, em 2011, trouxe em seu art. 1º o dever de o Estado garantir educação consoante com o público-alvo da educação especial, garantindo-lhes um sistema educativo educacional inclusivo por meio de ambientes e apoio técnico financeiro que lhes maximizem seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2011).

Por último, destaca-se a instituição, em 2015, da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência n. 13.146, denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência. Este instrumento legal pretendeu assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social. Entre os diversos direitos assegurados aos deficientes visuais nessa normativa, destaca-se a apresentação de diversos elementos sobre a utilização das tecnologias assistivas pelas instituições educacionais.

A partir dessa sumarização de alguns documentos legais sobre as políticas de inclusão realizada acima, e pelo processo sócio-histórico que permeia cada uma dessas normativas, observa-se a ampliação do aparato legal destinado a garantir uma educação ancorada no paradigma da inclusão. Nesse sentido, torna-se necessário realizar alguns questionamentos. Como as políticas públicas educacionais orientam a formação inicial de professores para o uso das tecnologias assistivas na educação? O aparato legal sobre inclusão no Brasil incentiva o uso das tecnologias assistivas pelos professores na sala de aula?

As políticas públicas são neste texto compreendidas como o “Estado em ação”, implantando um projeto de governo, através de programas, de ações desti-

nadas para setores específicos da sociedade, pois o Estado, assim como afirmam Höfling (2001), citando Gobert, Muller (1987). A autora Höfling (2001), também, acrescenta que as políticas sociais se referem a proteção social implementada pelo Estado, destinada a redistribuição dos benefícios sociais, na tentativa de diminuir as desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. Nesse sentido, compreende-se educação como política pública social, sob responsabilidade do Estado – mas não pensada somente por seus organismos.

As políticas sociais e a educação se situam, na ótica dessa autora, no interior de um tipo particular de Estado. “São formas de interferência do Estado, visando a manutenção das relações sociais de determinada formação social” (Höfling, 2001, p. 31). Os teóricos e seguidores da escola de pensamento sistêmico das ciências políticas, como Devid Easton (1953) citado por Secchi (2012), entendiam as políticas públicas como produto do processo político que transforma necessidades em decisões e ações. O pensador Lowi (1972) citado por Secchi (2012) acrescenta que as políticas públicas determinam também a dinâmica política. “Em outras palavras, dependendo do tipo de política pública que está em jogo, a estruturação de conflitos, das coalizações e o equilíbrio de poder se modificam” (Secchi, 2012, p. 15).

Dessa forma, nas palavras do autor o conteúdo das políticas pode determinar o processo político e por isso merece ser estudado. O analista de políticas públicas, responsável por essa análise política, precisa “ser capaz de entender os detalhes e os contornos de uma política pública, bem como extrair dali seus elementos essenciais” (Secchi, 2012, p. 15).

Agora diante desse contexto da governança do estado e das políticas sociais e educação instituídas pelo estado, cabe considerar que não é de hoje que as pessoas são ao mesmo tempo espectadoras e participantes do fenômeno da integração global, notadamente após a popularização do acesso à internet e do advento do smartphone.

Para Brito (2020) com tamanhas mudanças e avanços tecnológicos, diversas áreas passaram por transformações tecnológicas. Todavia, a dinâmica educa-

cional no Brasil permanece – salvo pequenas inserções pontuais e avanços pedagógicos – a mesma há centenas de anos. Nesse sentido, questiona-se como as políticas públicas educacionais contribuem para o uso não apenas das tecnologias educacionais como, também, das tecnologias assistivas no processo de ensino aprendizagem? Os aparatos legais instituídos pelo Estado brasileiro apresentam elementos que possam influenciar positivamente o uso de tecnologias assistivas pelos professores?

Para tais respostas é necessário compreender que a partir da segunda metade da década de 1980 iniciou-se um processo de crise financeira no Brasil provocada pela dívida externa, fruto de políticas de ajuste neoliberal adotadas pelo Estado e aprofundadas pelos governos dos anos posteriores, mesmo o país tendo iniciado o processo de industrialização e retomado o processo de redemocratização. Nesse processo, as políticas públicas adotadas pelos governos no Brasil acabaram sofrendo influência das grandes agências internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (Pochmann, 2017).

A transformação do Estado, em pleno regime democrático, mostrou-se ainda mais substancial, tendo que atender tanto à pressão dos representantes das altas finanças quanto aos compromissos de bem-estar por parte da população. Diante da reestruturação capitalista em curso com a globalização conduzida pelas grandes corporações transnacionais e sob a crescente dominância financeira, a capacidade de o Estado promover políticas públicas de caráter universal apresentou limites políticos e econômicos de ordem interna. Assim, a experiência democrática constituída pelo ciclo político da Nova República permitiu, por meio da Constituição Federal de 1988, implementar um inédito padrão de políticas públicas convergente com o Estado de bem-estar social observado nos países de capitalismo avançado (Pochmann, 2017).

O padrão de políticas públicas constituído nas últimas três décadas de experimentação democrática aponta para uma profunda inflexão das políticas públicas impulsionada pelo retorno do receituário neoliberal ao país. Para além dos compromissos do Estado com o desenvolvimento das forças produtivas e a

divisão técnica do trabalho, há também a politização da dominação capitalista que abrange a esfera estatal em resposta aos conflitos sociais com vista à regulação pública do mínimo para manter a existência humana e a participação cidadã. Assim, pela expansão capitalista, o Estado se transforma concomitantemente com o avanço e diferenciação das classes sociais e suas frações em disputa pelo controle do aparelho estatal e de atuação na economia e na sociedade nacional (Pochmann, 2017).

Dessa forma, este ensaio teórico, fruto de estudos e de debates realizados na disciplina Políticas Educacionais no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonópolis, pretende refletir sobre a influência do aparato legal na formação inicial docente, considerando para tanto, a amplo aparato legal instituído sobre inclusão, bem como a diversidade de interesses antagônicos envolvidos no processo de constituição e implementação de tais textos normativos, assim como evidenciado nos parágrafos anteriores.

A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DE TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ESCOLA

Sabemos da grande relevância quanto ao uso das tecnologias educacionais e assistivas no processo de ensino/aprendizagem. Como afirma Brito (2020) com tamanhas mudanças e avanços tecnológicos, diversas áreas passaram por transformações tecnológicas. Todavia, a dinâmica educacional no Brasil permanece no sentido de não as incluir – salvo pequenas inserções pontuais e avanços pedagógicos. Dessa forma, enquanto o mercado das novas tecnologias não considera as desigualdades entre os estudantes, quanto ao desenvolvimento de mentalidades, assimilação dos conteúdos, e a maneira que cada um aprende, a educação continuará sendo vista como uma industrialização da formação, por valorizar apenas a eficiência, o ensino mecânico e a rapidez (eficácia) (Laval, 2019).

Nesse modelo de escola, que mais parece uma empresa, aquele que não tem condições concorre com quem tem todos meios necessários para concluir a sua

formação, e tecnologias pensadas para quem mora no campo ou para quem tem alguma deficiência não são ofertadas para esse público que necessita de maiores condições para completar seu percurso formativo com qualidade social (Laval, 2019).

Com a valorização do ensino a distância pelo mercado e a desvalorização dos professores pelas políticas governamentais, o aluno internaliza subjetivamente que é capaz de aprender sozinho, que não precisa mais ir à escola, não precisa do auxílio do professor e, talvez, por isso mesmo, acontece tanto desrespeito e violência nas escolas (Laval, 2019). É preciso ter conhecimento sobre o uso das tecnologias, e com o governo distribuindo tais ferramentas, sem oferecer formação para os professores, ou valorizando apenas o ensino a distância, não está investindo em educação de qualidade social.

Dessa forma, precisamos refletir sobre a importância das tecnologias, bem como ter consciência que elas servem tanto para o bem, quanto para o mal. Ou seja, constrói e destrói. Pois tudo está nas telas e podemos ter com exemplo, os Drones (ao mesmo tempo que é útil para o homem do campo, também torna-se um meio de transporte de produtos ilícitos/ilegais). Por isso, não podemos negar a eficácia das tecnologias, também, nas escolas e nos currículos, porém, faz-se necessário ser utilizado por quem conhece e sabe repassar o conhecimento – os professores – pois o aluno precisa saber refletir, opinar e tornar-se cidadão crítico sobre as tecnologias, no meio a que pertence, conhecendo seus direitos, e lutando por eles.

Com a utopia neoliberal de desenvolver formações on-line de níveis superior tanto para funcionário de empresa quanto para professores, só incentiva cada vez mais o enorme mercado de formações à distância, demonstrando sem dúvidas, grandes vantagens econômicas em nome da educação e por meio das tecnologias. O que se percebe, é que para o neoliberalismo o que interessa é produção e não formação (Laval, 2019).

Os professores que tentam garantir o retorno do investimento nessas formações, bem como para alcançar os patamares de rentabilidade que se espera

das novas técnicas, sentem-se obrigados a se conectarem a sites pagos e usarem materiais de mercado, aumentando ainda mais o lucro do mercado da educação. Esses docentes buscam cada vez mais formação pois, de acordo com a Mesa redonda Europeia dos industriais (ERT), essa evolução pode ser resumida da seguinte maneira: graças às novas tecnologias, passamos de um “modelo de ensino” para um “modelo de aprendizagem”. O papel do professor não é mais transmitir conhecimentos, mas motivar, orientar, avaliar. Ele se tornou “coach” e “pesquisador”. Os *educational leaders* à frente das escolas, formados em gestão privada, dedicar-se-ão a introduzir essa guinada no modelo pedagógico e promover a difusão das novas tecnologias na nova “organização educadora”.

Como objeto da pesquisa é tecnologias assistivas para auxiliar estudantes deficientes visuais, nesse caso, os docentes do atendimento educacional especializado precisam receber uma formação diferenciada/inclusiva. São esses educadores os responsáveis pela organização do trabalho pedagógico, tanto em relação à escolha dos conteúdos a serem complementados/suplementados quanto à elaboração/organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem a participação e autonomia dos seus alunos.

Conforme colocado na introdução deste ensaio, o Estatuto da Pessoa com deficiência, regulada pela lei n. 13.146/2015, traz algumas questões específicas relacionadas às tecnologias, em especial as tecnologias assistivas, que no entender do pesquisador servem como estímulo para influenciar a formação de professores quanto ao emprego das tecnologias assistivas em sala de aula, tais como: quando o Estado garante à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida (Brasil, 2015).

Porém, a referida lei não aborda a formação dos professores e dos alunos para o uso das tecnologias assistivas em sala de aula. O que a lei acrescenta sobre a formação de professores em seu art. 28 é:

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio (Brasil, 2015, s/p).

Este estatuto da pessoa com deficiência ao abordar sobre a formação de professores, apenas tematiza questões ligadas à sala de recurso e o Atendimento educacional especializado, sem mencionar a formação dos professores para o uso das tecnologias assistivas e, tão pouco, para como usá-las em sala. Mais grave ainda é não abordar explicitamente o uso da leitura e escrita em Braille, requisito fundamental para o exercício da docência de professores deficientes visuais e, também, para o processo de aprendizagem dos alunos deficientes visuais.

O texto da lei n. 13.146/2015 ainda acrescenta que:

Art. 75. O poder público desenvolverá plano específico de medidas, a ser renovado em cada período de 4 (quatro) anos, com a finalidade de: I – facilitar o acesso a crédito especializado, inclusive com oferta de linhas de crédito subsidiadas, específicas para aquisição de tecnologia assistiva; II – agilizar, simplificar e priorizar procedimentos de importação de tecnologia assistiva, especialmente as questões atinentes a procedimentos alfandegários e sanitários; III – criar mecanismos de fomento à pesquisa e à produção nacional de tecnologia assistiva, inclusive por meio de concessão de linhas de crédito subsidiado e de parcerias com institutos de pesquisa oficiais; IV – eliminar ou reduzir a tributação da cadeia produtiva e de importação de tecnologia assistiva; V – facilitar e agilizar o processo de inclusão de novos recursos de tecnologia assistiva no rol de produtos distribuídos no âmbito do SUS e por outros órgãos governamentais. Parágrafo único. Para fazer cumprir o disposto neste artigo, os procedimentos constantes do plano específico de medidas deverão ser avaliados, pelo menos, a cada 2 (dois) anos (Brasil, 2015, s/p).

A utilização no texto legal acima dos verbos no infinitivo “facilitar, agilizar, eliminar, reduzir, criar, simplificar e priorizar indicam informações sobre tempo de 4 anos para serem cumpridos, mas não o tempo para destinado à formação de professores para o uso das tecnologias.

O texto ressalta questões ligadas ao plano governamental para a aquisição de mercadorias tecnológicas por meio da importação facilitada e a produção de

tecnologias para serem inseridas apenas no sistema único de saúde. E a questão das pesquisas sobre as tecnologias assistivas se voltam mais para a sua criação e não para avaliar como elas, as poucas existentes, são desenvolvidas pelos professores nas escolas.

Nesse sentido questões ficam latentes na lei, quando será inserido de fato a preocupação com a inserção das tecnologias assistivas para permitir que os alunos e os professores tenham/promovam uma educação de qualidade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este ensaio buscou relacionar por meio do estudo das políticas públicas, educacionais e sociais, associar como as políticas públicas educacionais contribuem para o uso não apenas das tecnologias educacionais, como também, das tecnologias assistivas no processo de ensino aprendizagem? Como os professores têm sido influenciados a utilizarem tais recursos?

Dentre os principais resultados, destacam-se: a importância do uso das tecnologias, no que tange o ensino online para facilitar o aprendizado à distância, visando a rapidez, competência e o desempenho dos estudantes. Dessa forma, os professores são influenciados apenas a utilizar tais ferramentas em seu cotidiano, ficando sem uma formação completa que lhes proporcione repassar o conhecimento com segurança.

Além disso, os docentes precisam utilizar as tecnologias com intuito de cumprir metas, para receber alguma premiação, pois de acordo com o novo ensino, cabe a eles incentivar, orientar, avaliar e tornar-se também, pesquisadores.

Com o propósito de contribuir com a criação e uso das tecnologias assistivas, no processo de ensino aprendizagem, temos a lei n. 13.146/2015 que regulamenta o estatuto da pessoa com deficiência, que garante em seus artigos 74 e 75 do capítulo 3º, serviços que as tornem autônomas e com qualidade de vida, por meio das tecnologias. Porém, não menciona formação dos professores para o uso e ensino de como utilizar esses recursos em sala de aula. É uma pena, que a referida lei aborde em seu artigo 28 a formação de professores apenas do atendi-

mento educacional especializado que atenda nas salas de recurso, e sabemos que existem muitas escolas que nem sala de recurso tem, e tais tecnologias auxiliam não só quem tem alguma deficiência, bem como os estudantes “ditos normais”, mas que por um motivo ou outro tenham alguma dificuldade de aprender (Brasil, 2015).

Por não abordar a leitura e a escrita Braille, considera-se grande a lacuna entre a proposições das leis e a prática da inclusão nas escolas, pois esse recurso é essencial e indispensável para os deficientes visuais. O artigo 75, ainda garante linha de crédito para aquisição de tecnologias assistivas bem como, importações e avaliações desses recursos, mas todas essas preocupações destinam-se para a área da saúde e não para a educação, nem mesmo para a formação de professores, e percebo esse descaso como lacunas a serem pesquisadas num futuro mais próximo possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 4 set. 2023

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 159, p. 59-64, 15 ago 2011.

BRASIL, Lei n.13.146, 06 de julho de 2015, **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 06 dez. 2023.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**: livro I. Brasília, DF: MEC/SEEP, 1994.

BRITO, R. Políticas para a implementação de tecnologias educacionais na escola pública. **Revista de Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 6, s/p., fev. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/>. Disponível em: 06 dez. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca – Espanha, 1994.

HÖFLING, E. M. Estado e Políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 12 set. 2023.

LAVAL, C. O grande mercado da educação *in*: LAVAL, C. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Bointempo, 2019.

POCHMANN, M. Estado e capitalismo no Brasil: a inflexão atual no Padrão das políticas públicas do ciclo político da nova república. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 309-330, Jun. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00309.pdf>. Acesso em: 13 set. 2023.

SECCHI, L. Tipos de políticas públicas. *In*: SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquema de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage learning. 2012, p. 01-59.

VANNUCHI, P. Prefácio. *In*: BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência** – protocolo facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Trad. oficial. Brasília, DF: CODE/SEDH, 2007.

CAPÍTULO 10

TRILHANDO O PASSADO CIENTÍFICO DO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DA CIÊNCIA ATÉ O SÉCULO XX

Mariana Polon de Carvalho Caldeira

Soili Pacheco da Silva Barbosa

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-S

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar os caminhos trilhados pela ciência no processo historiográfico brasileiro. Abordando desde as Expedições Científicas luso-brasileiras, no período colonial, que tiveram sua relevância pois propiciaram os primeiros estudos de classificação, catalogação e exploração dos recursos naturais brasileiros, como também os primeiros avanços de pesquisas inteiramente nacionais realizadas com a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil, com a criação do Museu Nacional e da Universidade de Medicina da Bahia. No início do século XX surgiram importantes instituições de ensino e pesquisa como: a Universidade de São Paulo, a Universidade Federal do Rio de Janeiro, a Fundação Oswaldo Cruz, o Instituto Pasteur, dentre outros. Apesar dos avanços, a história do conhecimento científico no Brasil também foi marcada por desafios, pois o contexto político sempre esteve atrelado ao desenvolvimento científico. Com a chegada da República e a Ditadura militar muitos obstáculos tiveram que ser superados: a falta de verbas para financiamento de pesquisas, a carência de obras como o saneamento básico, registrando um caos na saúde, fomentando assim, a necessidade de lutas e protestos de uma grande massa trabalhadora, surgindo a Ciência Social, embasada pelos ideais marxistas e frankfurtianos influenciaram intelectuais brasileiros que disseminaram suas ideias favorecendo a um pensamento crítico ao momento sócio-político vivenciado.

Palavras-chave: história da ciência no Brasil, ciências sociais no Brasil, cientistas brasileiros.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar a história da educação científica no Brasil, explorando os avanços da ciência, não somente de forma pura e aplicada, mas em um contexto social e problematizador.

A educação científica vem promovendo a formação humana no decorrer da sua história, oportunizando ferramentas necessárias para entender e praticar o conhecimento científico, para solucionar problemas relevantes a partir da investigação, do pensamento crítico, da análise de dados e da compreensão de resultados experimentais.

O conhecimento científico e a educação científica estão intimamente relacionados. O conhecimento científico fornece a base teórica e prática para a educação científica. Ele abrange fatos, teorias, leis e princípios estabelecidos por meio de pesquisas científicas e experimentação. Em concordância com Marconi e Lakatos (2003), o conhecimento científico é sistemático, pois é organizado de forma lógica, formando um sistema de ideias ou teoria, se contraponto a conhecimentos dispersos e desconexos. A verificabilidade é inerente à ciência, já que afirmações ou hipóteses que não podem ser comprovadas não são consideradas científicas.

Para alcançar o objetivo proposto, foram realizadas pesquisas de cunho qualitativo, utilizando o mapeamento bibliográfico com análises de artigos, dissertações e periódicos, disponíveis em diferentes plataformas digitais (SciELO, Google Acadêmico, CAPES). A busca iniciou-se da história da educação científica no Brasil, abrangendo diferentes períodos e contextos. Propiciando um paralelo com as abordagens sociais e formativas.

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO NO BRASIL EM UM CONTEXTO HISTÓRICO

É em um cenário histórico expansionista, que Brasil ainda como colônia de Portugal, recebe sua primeira Expedição Científica (luso-brasileira), cujos objetivos variavam conforme o cargo social que ocupavam: o Estado era quem

financiava as viagens, e vislumbrava encontrar matéria-prima que se transformaria em riquezas para uma Europa em pleno vapor industrial; já os Naturalistas, almejavam conhecer e desvendar os mistérios de uma natureza intacta, fixando seu nome na história científica; assim como para a Ciência, que precisava “abastar” os Museus Naturais europeus pois isso assegurava uma continuidade dos estudos realizados na época (como o da taxonomia, proposto por Lineu).

Os cientistas eram selecionados para as expedições com base no seu conhecimento, mas também com sua relação política elitista da época. Eles passavam por uma espécie de preparação para a viagem, já sabiam o que iam buscar para trazer para a Europa, iam munidos dos seus instrumentos de pesquisa, que variavam conforme o desenvolvimento da prática de campo que iriam realizar.

As Viagens Filosóficas, como ficaram conhecidas as expedições eram compostas de diversificados pesquisadores, que exploravam diferentes esferas científicas. No campo da Ciências da Natureza o primeiro naturalista a explorar as riquezas naturais brasileiras foi o frei Joaquim Vellozo de Miranda, em 1779, juntamente com seu desenhista, Apolinário de Souza Caldas, como alega Drouin, Jean (1996), um desenhador é essencial em qualquer expedição científica. Desembarcaram no Rio de Janeiro, mas em 1887 partiram para explorar Minas Gerais.

Na sequência, outras viagens aconteceram, como: a Viagem Filosófica de Alexandre Ferreira (1783) com destino à exploração da costa do Pará e Ilha de Marajó; a Expedição Botânica em 1790, responsável por descrever e desenhar 1400 espécies botânicas, concretizando a publicação, do livro *Flora Fluminensis*, e a Expedição Salitre, na Capitania do Ceará (1799) comandado por João da Silva Feijó, que foi o responsável em construir dois laboratórios para a exploração do mineral e em redigir cartas topográficos e descrições botânicas da região.

Durante o século XIX, a prática de escrever e relatar as experiências adquiridas em viagens era amplamente recomendada e valorizada. Essa abordagem era particularmente enfatizada nos manuais de História Natural, que refletiam os

princípios e ideais do movimento iluminista. Mesmo com alterações governamentais, as expedições persistiam, seja para o desenvolvimento da qualidade de vida da população, seja para promover o crescimento econômico da Metrópole. De acordo com Dean (1991), o enaltecimento da Botânica refere-se ao fato que é o segmento da Ciência que está intimamente ligado à agricultura, medicina, química, mineralogia e a metalurgia, áreas que oferecem uma perspectiva útil dentro de contextos científicos.

Com a vinda da família Real para o Brasil, criou-se em 1818 o museu Nacional do Rio de Janeiro, tendo Feijó como palestrante semanal. A Instituição tinha como objetivo a formação de um acervo natural com produtos brasileiros, mas inicialmente a meta não foi alcançada, uma vez que os materiais se encontravam em péssimo estado de conservação e as instruções de coletas e funcionamento eram cópias do museu de Paris. Lhe faltava identidade.

Essa carência de materiais fomentou a ideia de criação da Primeira Expedição Científica composta por naturalistas nacionais em território brasileiro. Este projeto se concretizou em 1856 a partir de uma reunião no Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), surgindo assim a Comissão Exploradora das Províncias do Norte, com o objetivo de promover pesquisas científicas no Brasil alicerçadas nos materiais coletados no interior de províncias brasileiras.

A Comissão Científica parte para o Ceará em grupos subdividido em sessões: botânica, zoológica, geológica e mineralógica. Muitos naturalistas brasileiros foram envolvidos neste projeto, porém, existiam pessoas sem o conhecimento técnico, que frustrou as expectativas com relação à expedição. O saldo positivo da viagem foram os materiais informativos que serviram de base para o estudo da história natural do Brasil, no Museu Nacional.

As expedições naturalistas compreenderam uma etapa necessária para a transformar a natureza em saber científico. Com a ação dos cientistas nacionais sejam eles naturalistas viajantes ou naturalistas de gabinete (pesquisadores responsáveis pelas avaliações e classificações dos materiais coletados durante as

viagens) eles imprimiram a identidade brasileira a uma Ciência importada da Europa (uma vez que o Brasil era alvo cobiçado por muitos pesquisadores europeus).

Com uma ciência apoiada em uma base nacionalista, surgiu a iniciativa de criação de Instituições e Sociedades científicas como: SAIN (em 1828 - Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional), Arquivo Nacional em 1838, Sociedade Vellosiana em 1850, Palestra científica em 1865. Estas, possuíam objetivo de promover uma investigação histórica, etnográfica, geográfica, botânica, zoológica, geológica, mineralógica e estudos sobre as raças, costumes e linguagem dos cidadãos de todos os cantos brasileiros, estabelecendo no Brasil uma ideia de nação independente com preocupações políticas-científicas que se encaixavam nos moldes das civilizações europeias.

Sendo assim, a construção da nacionalidade brasileira não correria sem o respaldo das pesquisas científicas; foram elas que motivam em situar e conhecer todo o território do país, tendo se iniciado no desbravamento da natureza e permeando pela cultura do seu povo.

A CIÊNCIA NO SÉCULO XX

A civilização tão almejada pelos brasileiros veio acompanhada de surtos epidemiológicos. Na última década do século XIX cidades cresciam com o desenvolvimento dos portos para escoamento das riquezas. Rio de Janeiro e São Paulo eram as que mais sofreram com a chegada de doenças como: tuberculose, varíola, doença de chagas, malária, febre amarela, ancilostomose, dentre outras. Muitos doentes eram deixados à própria sorte, gerando assim conflitos entre autoridades médicas e sanitárias brasileiras.

Esse triste capítulo da história impulsionou as pesquisas no campo da higiene e saneamento, vacinas e hereditariedade promovendo assim o surgindo Institutos de Pesquisas, como o Instituto Soroterápico (depois chamado de Instituto Oswaldo Cruz), que nasceu em 1900, sob comando do bactericista Oswaldo

Cruz, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1903, na cidade de São Paulo foi criado o Instituto Pasteur, sendo responsável por atividades de pesquisa, ensino, produção e prestação de serviço.

Com o Brasil crescendo para seus interiores, a construção de estradas de ferros para escoamento das riquezas se fazia em variadas regiões, com isso eram necessários os sanitaristas irem até essas localidades para realizarem a profilaxia principalmente da malária. Nessa época, em 1908 diversos estudos sobre as doenças e seus vetores estavam sendo pesquisadas, os cientistas mais atuantes nestas áreas eram Belisário Penna e Carlos Chagas que foram responsáveis pela descoberta do vetor barbeiro e do seu protozoário responsável (*Trypanosoma cruzi*) causador da Doença de Chagas (como ficou conhecida).

Quanto mais se adentrava em regiões interioranas, o esquecimento da população era cada vez mais nítido, as pessoas eram carentes de recursos e condições mínimas de saúde e saneamento o que pôde ser verificado por sanitaristas do Instituto Oswaldo Cruz em uma expedição pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e grande parte de Goiás. Desta viagem originou-se o livro Saneamento do Brasil, que travava duras críticas ao posicionamento do governo vigente quanto ao povo brasileiro que habitavam regiões onde o olhar da ganância ainda não chegava, como afirma em Arthur Neiva e Belisário Penna, em seu relatório em 1916

“O abandono que fazem as populações do Brasil Central, muito contribuiu para aumentar o natural espírito de rotina que os domina; grande número de habitantes, quicá a maioria, é misoneísta. Praticamente são impermeáveis ao progresso, pois em localidades onde artefatos da indústria moderna são unidades vendidas a preços perfeitamente ao alcance da bolsa de grande número de moradores, são repelidos por mil e uma razões. “ (Neiva e Penna 1916.p. 173)

O avanço no conhecimento científico não ficou restrito à saúde ou questões sanitárias, a ciência brasileira no século XX experimentou avanços significativos em diversificadas áreas incluindo: a física, a química, a agronomia e nas ciências sociais.

No domínio da física, merece destaque o cientista César Lattes, formado em física e matemática pela Universidade de São Paulo, realizou conjuntamente com pesquisadores britânicos, estudos com raios cósmicos, descobrindo uma nova partícula atômica, o méson pi. Esse feito conferi-o ao responsável da pesquisa o inglês Cecil Frank Powell o prêmio Nobel de Física de 1950. No Brasil, Lattes foi um dos responsáveis pela criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que em sua homenagem batizou de Plataforma Lattes, o local de cadastros dos cientistas nacionais.

Na área da química, destaca-se o professor Walter Baptist Mors, um cientista com uma elevadas produtividade científica em diferentes áreas de atuação, com uma produtividade acadêmica nacional e internacional, pesquisador que se encantou pelas plantas, dedicando grande parte do seus estudos a elas, em 1970, coordenou um grupo multidisciplinar: “Projeto Integrado”, juntando químicos, botânicos e farmacologistas com intuito de transformar a riqueza florística brasileira em medicamentos, cosméticos e em bioinseticidas, para seu discípulo e aluno o professor Lauro Barata , Walter Mors:

“Preparava o futuro, escrevia para o mundo, publicava indistintamente em francês, inglês ou alemão, línguas que também falava, e ainda conseguia um tempinho para gente como nós, os recém-chegados da Bahia, Pará e Alhures, ao mundo da Ciência.” (PINTO, A, IQ-UFRJ, Quím. Nova 31 (8) • 2008)

No âmbito do Ministério da Agricultura, debatia-se a importância do conhecimento científico para impulsionar a agronomia, surgindo assim, em 1973 a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), com objetivo de desenvolver pesquisas e inovações na agricultura brasileira, promovendo estudos com melhoramento genético das plantas, tecnologias de produção agrícola e manejo sustentável.

No decorrer do século XX, o Brasil foi marcado por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas, que contribuíram para que a ciência “dura” fundamentada nos ideais iluministas cedesse lugar a pensamentos críticos e problematizadores, que perpassassem aspectos do mundo humano.

Pensadores que surgiram na Europa se contrapondo ao poder econômico vigente de exploração da massa trabalhadora em busca do lucro (capital), fizeram com que suas ideias fossem além dos “muros” europeus, encontrando no Brasil um terreno fecundo, repleto de desigualdades sociais, represália política e instabilidade econômica. As ideias marxistas começaram a exercer influências no Brasil do início do século XX, sendo base teórica para debates sobre as necessidades de melhorias nas condições de trabalho, na criação de sindicatos e direitos trabalhistas e previdenciários. Tais lutas foram importantes para encorajarem outros grupos oprimidos a lutarem por suas causas e representatividade, como o surgimento do Movimento Negro Unificado (MNU) e o Movimento Feminista (que reivindicavam direitos ao voto e a educação).

Outros pensadores que influenciaram expressivamente o avanço das ciências sociais no Brasil foram os frankfurdianos, fundadores da Escola de Frankfurt, na Alemanha (1920), seus pensamentos conseguiram ser disseminados por todo mundo, chegando ao Brasil na década de 60 com a vinda de refugiados e exilados do regime nazista. Seus ideais eram baseados no marxismo, mas aplicados em diversificadas esferas sociais: sociedade, educação, cultura e política. Algumas das contribuições frankfurdianos para os pensadores brasileiros foram:

- Adorno e Horkheimer desenvolveram o conceito de Indústria Cultural: essa concepção foi fundamental para a compreensão dos meios de comunicação de massa e seus impactos na formação das identidades culturais e políticas brasileiras, contribuindo também para entendimento do controle e manipulação da mídia, bem como para o estudo das representações sociais e culturais presentes nos meios de comunicação.

“Ultrapassando de longe o teatro de ilusões, o filme não deixa mais à fantasia e ao pensamento dos espectadores nenhuma dimensão na qual estes possam, sem perder o fio, passear e divagar no quadro da obra filmica permanecendo, no entanto, livres do controle de seus dados exatos, e é assim precisamente que o filme adentra o espectador entregue a ele para se identificar imediatamente com a realidade. Atualmente, a atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos (...) paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva” (Adorno e Horkheimer, 1997.p.119).

- Marcuse e Pollock foram os pensadores frankfurdianos que mais travaram críticas sérias ao capitalismo, abordando temas como alienação, dominação, desigualdade social e exploração: no Brasil, essas abordagens foram relevantes para a compreensão das estruturas sociais e econômicas do país, especialmente durante os períodos de ditadura militar.
- Habermas, faz parte da segunda geração da Escola de Frankfurt, seus trabalhos eram embasados em compromisso político e a ética, buscando conectar a teoria com a prática, lutando por uma transformação social e política; esses estudos forneceram embasamento teórico para intelectuais engajados (como Florestan Fernandes, Sérgio Buarque, Paulo Freire, Darcy Ribeiro...), que buscaram combinar a reflexão acadêmica com a atuação política em movimentos sociais, partidos políticos e organizações da sociedade civil.

A contribuição do conhecimento científico é inquestionável para evolução da espécie humana. O questionamento que traz a ciência social é se a humanidade agi em consonância com as descobertas científicas. Nessa concepção Orquiza-de-Carvalho e Carvalho (2018), indicam que a abordagem de questões socio científicas (QSC) refletem em princípios morais e se relacionam com o mundo social e físico ao seu redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da ciência no Brasil é assinada por desafios, avanços e conquistas significativas ao longo dos séculos. No início destacaram-se as Expedições Científicas lideradas por naturalistas estrangeiros que estudaram, catalogaram e usufruíram da flora, da fauna e dos minérios deste país.

A vinda da Coroa Portuguesa para o Brasil, possibilitou um maior desenvolvimento, mesmo no princípio tendo as normas e técnicas europeias como modelos e inspirações. Com o tempo as viagens exploratórias nacionais, foram ganhando forma, produzindo uma identidade mais fidedigna da natureza, do povo e da cultura brasileira.

Ao longo do século XX foram criadas Instituições públicas e privadas, Institutos de pesquisa e Universidades qualificadas (USP, UFRJ, UFMG, UFBA...) que desenvolviam pesquisas e aplicavam suas descobertas à população.

Como resultado de estudos, análises e experimentos surge uma nova ciência que pensa no ser humano como holístico, um ser social. Que propicia inquietudes, lutas, protestos embasados em teorias que refutam qualquer tipo de exploração, manipulação ou injustiça social, pois entende que o Conhecimento Científico possibilita à humanidade uma educação libertária e emancipatória.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

Dean, W. **A Botânica e a política imperial: a introdução e a domesticação de plantas no Brasil**. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, 1991. v(4) n(8): 216-228.

Drouin, Jean M. **De Lineu a Darwin: os viajantes naturalistas**. In: SERRES, Michel. (Coord.). *Elementos para uma história das ciências II*, Lisboa, Terramar. 1996, p. 363-379.

FHB Cavalcante, Francisca. **Ciência brasileira em ação: natureza e história nas investigações da Comissão Científica de Exploração (1859 – 1861)** FHB Cavalcante - *Cadernos de História da Ciência*, 2013 - periodicos.saude.sp.gov.br

Glaci, T. **ZANCAN: Educação Científica: uma prioridade nacional** <https://www.scielo.br/j/spp/a/PkX5hpSmTqJCMhFBnJp6Gjv/abstract/?lang=pt> - São Paulo em perspectiva, 2000 - SciELO Brasi

Horkheimer, M., e Adorno, T. W., **Dialética do Esclarecimento: Fragmentos filosóficos**. Trad. Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Marconi, M. de A. Lakatos, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. p.79. 5º ed. Editora Atlas S.A. São Paulo, 2003.

Neiva, Arthur; Penna, Belisário. **Viagem científica: pelo norte da Bahia, sudoeste de Pernambuco, sul do Piauí e de norte a sul de Goiás**. Ed. fac-sim. Brasília: Senado Federal, 1999. p.173

Oquiza, De Carvalho, L. M. Carvalho, W. L. P. de. **Tecnociência, neoliberalismo e educação científica**. Ciênc. Educ. Bauru, v.24 n.3,p.537-541. 2018.

Paro, Vitor Henrique. **O capital para educadores: aprender e ensinar com gosto e teoria científica do valor**. São Paulo: Expressão Popular, 2022

Pinto, A, Walter Baptist Mors, **Adaptado do boletim da Academia Brasileira de Ciências**, IQ-UFRJ, Quím. Nova 31 (8) • 2008 • <https://doi.org/10.1590/S0100-40422008000800053> - Scielo

Schwartzman, Simon. **Um espaço para ciência: a formação da comunidade científica no Brasil**. Brasília: MCT, 2001. 276 p

CAPÍTULO 11

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: IMPRESCINDÍVEL A CRIAÇÃO DE SENTIDO NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Daniel Pereira dos Santos¹

Eglen Silvia Pipi Rodrigues²

Doi: 10.48209/978-65-84959-65-Z

Resumo: Este ensaio traz a possibilidade de reflexão sobre alguns momentos históricos que envolvem o descaso do Estado no contexto de políticas públicas, também, a lógica empresarial gerencialista que está sendo colocada nas escolas por meio de instrumentos neoliberais, além da possibilidade educacional democrática participativa em Comunidades de Aprendizagem, bem como, da criação de sentido na sociedade da informação. Na seção, Relembrar a história sob outra perspectiva pode motivar a mudança, são exemplificados alguns momentos da história brasileira que demonstram o descaso do Estado com a população oprimida sobre ações necessárias ao bem estar e sobrevivência da mesma. Já na seção, Lógicas empresariais: sociedade e escola, é composta por uma discussão a respeito do sistema capitalista, instrumentalizado pelo ideal neoliberal e a educação escolar sistematizada que tem seu papel preponderante na sociedade da informação. Também é abordado a lógica do empreendedorismo que se instala na sociedade e traz a ideia de que todos os seres humanos que se esforçarem o suficiente, no mundo da performatividade e de resultados, podem ser empresários livres. Além disso, o diálogo perpassa pela descaracterização do processo de ensino e

1 Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEdu / Ciências Humanas e Sociais/ Universidade Federal de Rondonópolis; santosdp2@hotmail.com

2 Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGEdu/ Ciências Humanas e Sociais/ Universidade Federal de Rondonópolis; eglen.rodrigues@ufr.edu.br

aprendizagem em sala de aula, a partir do momento em que é exigido pelo sistema, que o docente acabe fazendo seu trabalho de forma automática, copista e para resultados quantitativos sem observar os qualitativos. Assim, fica evidente a lógica neoliberal, que reforça a competitividade, a performatividade, o individualismo, o consumismo, a velocidade, a produtividade e a eficiência já atuantes no mundo. Enfim, o texto ainda traz Comunidades de Aprendizagem e seus sete princípios, bem como, a criação de sentido na sociedade da informação, de modo a resistir, para a construção de uma educação humanizadora.

Palavras-chave: Comunidades de Aprendizagem. Criação de sentido. Políticas Públicas Educacionais. Educação escolar. Sociedade da informação.

INTRODUÇÃO

Em face do cenário atual que os seres humanos estão submetidos é preciso entender o contexto e suas conexões. Essas podem se desdobrar em inclusões, exclusões ou até intersecções nos variados campos sociais, políticos e econômicos, nos quais uma sociedade se constrói histórica e culturalmente em processos que se desenvolvem no decorrer dos anos.

No contexto da sociedade da informação imagina-se que as relações entre as pessoas se constituam de forma intensa, rápida e efetiva já que o mundo interativo tecnológico abrange possibilidades de comunicação mais dinâmicas e sem fronteiras, como por exemplo as redes sociais que incluem Facebook, YouTube, WhatsApp, Instagram, além de ferramentas on-line, como Google Meet, normalmente usadas para reuniões. No entanto, o que se percebe é um esvaziamento do ser social em detrimento do virtual.

Desse modo, a já frágil relação interpessoal existente no sistema econômico capitalista que estabelece, imperativamente, a competitividade, o individualismo, o consumismo compulsivo, os resultados acelerados e as relações hierárquicas entre as pessoas, perpetuam assim, a linha abissal da sociedade como bem descreve Santos (2007),

Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que estas últimas fundamentam as primeiras. As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha” (Santos, 2007, p. 71).

Esse movimento, estabelece a contínua desigualdade social e econômica que está diretamente ligada ao sistema Neoliberal, evidenciado no dia a dia por meio da privatização, da mercantilização, da financeirização, da hibridização, além da manipulação de crises.

O objetivo deste texto é a reflexão acerca de momentos históricos que envolvem o descaso do Estado no contexto de políticas públicas, da lógica empresarial que está atrelada a sociedade e a educação escolar, além da possibilidade educacional democrática participativa em Comunidades de Aprendizagem, bem como, da criação de sentido na sociedade da informação que pode contribuir para que a solidariedade tenha voz nos espaços sociais, incluindo a escola, por meio de políticas públicas. Para compor essa discussão alguns autores se fazem necessários como Ball (2014), Brandão (1985), Freire (1987), Fernandes (1984), Habermas (2022), Rodrigues; Santos (2021).

RELEMBRAR A HISTÓRIA SOB OUTRA PERSPECTIVA PODE MOTIVAR A MUDANÇA

Alguns fatos históricos exemplificam o descaso do Estado com as responsabilidades sociais no Brasil no decorrer dos anos. A propósito a abolição da escravidão ocorrida em 13 de maio de 1888 é vista como momento de luta contra o racismo pelo movimento negro, pois deixou um enorme contingente de ex-escravos sem direito algum, sem medidas que integrassem a população negra na sociedade brasileira, sem apoio do poder público, exceto o estado de liberdade, que ainda se mantinha frágil, devido a estrutura da sociedade livre.

O Estado, por meio de seu Direito Público, deve corresponder à forma jurídica de uma economia política voltada para transformações estruturais, no entanto, confusões são provocadas segundo Fernandes (1984),

Por exemplo, quando se fala de ‘revolução institucional’, com referência ao golpe de Estado de 1964. É patente que aí se pretendia acobertar o que ocorreu de fato, o uso da violência militar para impedir a continuidade da revolução democrática (a palavra correta seria contra-revolução [...]) (Fernandes, 1984, p. 7).

Para exemplificar isso, idealizado por Freire, o Programa Nacional de Alfabetização, previsto para lançamento em 13 de maio de 1964 foi extinto depois do golpe militar. Assim, o sonho de lançar 60.870 Círculos de Cultura que alfabetizariam milhões de brasileiros na faixa de 15 a 45 anos se acabava. O extinto programa, representava uma ameaça aos planos políticos partidários para as eleições seguintes, já que o país, historicamente, proibia o voto aos iletrados.

Num contexto recente, a ausência da ação do Estado em prol da população incorreu em consequências graves, quando num período crítico de saúde mundial, em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. Entretanto, no Brasil, foi inicialmente tratada com desdenho, vacinas demoraram a ser compradas, fez-se a minimização da gravidade da doença, além da indicação de medicamentos ineficazes por parte do governo.

O fato de muitas vezes o Estado não agir quando deveria, hoje por meio de Políticas Públicas, contribui para a importância de que as pessoas tenham consciência de suas origens, de cada expressão cultural, das leis que regem um território, da economia vigente, da política partidária atuante. Pois somente assim, haverá possibilidades de homens e mulheres de um país deixarem de ser cidadãos (as) para se tornarem cidadãos e cidadãs conscientemente críticos e provavelmente ativos.

LÓGICAS EMPRESARIAIS: SOCIEDADE E ESCOLA

Visto que o mundo vive num sistema capitalista, instrumentalizado pelo ideal neoliberal, a educação sistematizada tem seu papel preponderante nessa realidade. Essa é uma afirmação que tanto o lado liberal, quanto o progressista

concordam. Entretanto, há divergências absolutas em relação à essas duas vertentes, algumas explícitas e outras nem tanto.

Nesse sentido, o neoliberalismo ocasiona a mudança da análise de política educacional do Estado uma vez que, ocorre a perda de capacidade dos Estados, enquanto nação, de controlar seus sistemas de ensino. Essas políticas estão sendo consideradas mercadorias e as soluções para a educação estão sendo construídas por meio da lógica de mercado, que envolvem empresas privadas e filantrópicas na prestação de serviços para os problemas educacionais usando como justificativa a melhoria da qualidade da educação. Bem como Ball (2014) afirma, que há um “papel cada vez maior das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas de governança em rede” (Ball, 2014, p. 23)

A lógica do empreendedorismo que se instala na sociedade da informação traz a ideia de que todos que se esforçarem o suficiente, no mundo da performatividade e de resultados, podem ser empresários livres, donos do seu próprio negócio. Todavia, há dúvidas com relação a isso, quando bem observado por Freire (1987), “O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários – mais ainda, o mito de que o homem que vende, pelas ruas, gritando: ‘doce de banana e goiaba’ é um empresário tal qual o dono de uma grande fábrica” (Freire, 1987, p. 79)

Como já falados, esses entendimentos são mitos, e à medida que são introjetados pelos oprimidos por meio de *slogans* e veículos de comunicação de massa reverberam de forma perversa no cotidiano desses, no momento em que os resultados esperados não são alcançados de forma satisfatória. Esse movimento vem ocorrendo, também, dentro dos sistemas de ensino, principalmente, quando diz respeito ao papel dos atores envolvidos diretamente nas escolas, Ball (2014) diz que “As tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores” (Ball, 2014, p. 64).

Nesse instante é voltado para, o “não eficiente”, a culpabilidade de sua operação fracassada, se e/ou quando essa ocorrer, afinal no ideário neoliberal a competitividade e o individualismo imperam, desobrigando o compartilhamento das consequências com os corresponsáveis pelo processo do ensino e aprendizagem, que no sentido capitalista, visam somente o resultado quantificável e não a aprendizagem de qualidade orgânica que serviria de base para a resolução de problemas complexos, no mundo objetivo e social de acordo com Habermas(2022).

O que fica evidente quando na atual conjuntura política observa-se um sistema de apostilamento privado, embasado por uma Política Educacional de Currículo, denominada Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que descaracteriza o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, a partir do momento em que é exigido, muitas vezes veladamente, que o docente acabe fazendo seu trabalho de forma automática, copista e para resultados quantitativos sem observar os qualitativos. Esse último, deveria subsidiar o movimento da práxis pedagógica, que é a ação, reflexão sobre essa ação e uma nova ação se constitui, agora imbuída dessa reflexão.

Esses índices quantitativos são resultados de avaliações educativas internas e externas. A primeira diz respeito a avaliação diagnóstica, formativa ou somativa em que o professor, com base no que trabalhou em sala de aula durante um período, procura identificar o que os alunos aprenderam. Já a avaliação externa, por exemplo, Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) que é um conjunto de avaliações externas, visa aferir habilidades e competências que se espera terem sido ensinadas em certo momento da escolarização.

Para além desses dois tipos de avaliações, ainda há a internacional, Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) que avalia um conjunto de habilidades e competências que a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), define como sendo as esperadas para estudantes ao fim do ensino fundamental. Assim, busca medir o quanto o jovem adquiriu de conhecimentos para uma participação plena na sociedade capitalista de estrutura neoliberal.

Como relatam Rodrigues; Santos (2021) “Viver dentro de um sistema de trabalho diário prescrito à sua revelia, que lhe impõem uma série de exigências, prazos, metas, controle excessivo, avaliações, relatórios, pontuações, resultados etc., gera [...] cansaço existencial” (Rodrigues; Santos, 2021, p. 44), desconsiderando assim, o lado humano no processo de construção do saber que envolve tanto professores quanto alunos, além da gestão escolar.

Tendo em vista a lógica neoliberal, que reforça a competitividade, a performatividade, o individualismo, o consumismo, a velocidade, a produtividade e a eficiência já atuantes no mundo. E também o governo empresarial na sociedade global, regido pelas motivações do capitalismo e não pelo bem estar da humanidade vê-se a necessidade de resistência, mesmo que em pequenas porções, grupos, ideias, situações corriqueiras, sendo contínuas e permanentes em todos os espaços sociais, inclusive a escola.

COMUNIDADES DE APRENDIZAGEM: UM NOVO JEITO DE PENSAR A ESCOLA

A intenção deste texto também reside, na reflexão acerca de Comunidades de Aprendizagem e seus sete princípios, bem como, a criação de sentido na sociedade da informação que pode contribuir para que a solidariedade tenha voz nos espaços sociais por meio de políticas públicas e dos atores educativos, de modo a resistir, para a construção de uma educação humanizadora dentro da realidade vigente, como pontua Brandão (1985),

Nada se faz entre os homens sem a consciência e o trabalho dos homens, e tudo o que tem o poder de alterar a qualidade da consciência e do trabalho, tem o poder de participar de sua práxis e ser parte dela. No entanto, quando a educação é imaginada – agora pelo utopismo social – como o único ou principal instrumento de qualquer tipo de transformação de estruturas políticas, econômicas ou culturais, sem que haja a lembrança de que ela própria é determinada por essas estruturas, estamos diante de pequeno acesso de ‘utopismo pedagógico’ (Brandão, 1985, p. 82).

Na atual sociedade da informação a possibilidade de comunicação entre as pessoas é muito mais ampla, devido ao acesso e ao uso das tecnologias e re-

des sociais interativas, o que a priori, imagina-se ser promissor para um maior envolvimento da sociedade com as escolas. No entanto, diante do sistema social capitalista que as pessoas estão submetidas, no contexto mundial, as interações sociais, genuinamente humanas, passam por momentos de fragilidade.

No caso das redes sociais, as mensagens são simplistas, objetivas e opacas, além de na maioria das vezes, a exposição dessas, serem exclusivamente positivas, o que descaracteriza a realidade social sugerindo assim, um mundo ideal e imaginário que em linhas gerais se torna o modelo de vida almejado, principalmente por aqueles que ainda estão alienados. Já nas ferramentas otimizadoras de tempo para reuniões, como o *Google Meet*, a formalidade é ascendente, o que dificulta as interações mais profundas, inviabilizando as percepções das nuances do tom de voz, expressões faciais, gesticulações, características subjetivas dos seres humanos que possibilitam leituras mais complexas entre os mesmos.

As discussões feitas no contexto escolar que visam encontrar formas de envolver a sociedade nesse ambiente, normalmente se deparam com dificuldades que perpassam a falta de tempo e a disposição para o compromisso com a educação por parte da comunidade escolar do entorno. A ausência de sentido da escola para essa comunidade faz com que o engajamento, que é tão necessário, para a construção das interações profundas e essenciais entre as pessoas, não se constitua.

Os estudos desenvolvidos pela Comunidade de Pesquisa com Excelência para Todos (CREA) da Universidade de Barcelona- Espanha, trazidos para o Brasil pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), em 2002, dão início ao desenvolvimento de Comunidades de Aprendizagem no âmbito nacional, utilizando uma abordagem embasada na aprendizagem dialógica e seus sete princípios: Diálogo Igualitário, Inteligência Cultural, Transformação, Dimensão Instrumental, Criação de Sentido, Solidariedade e Igualdade de Diferenças.

O Princípio do Diálogo Igualitário é entendido como a disposição de argumentos válidos entre interlocutores, de modo a considerar um interesse em comum que une pessoas em um determinado lugar, que visem a superação do problema debatido. De acordo com Melo; Braga; Gabassa (2020), “O princípio de diálogo igualitário foi composto, principalmente, dos conceitos de diálogo e palavra verdadeira de Freire, bem como da ação comunicativa, de Habermas” (Melo; Braga; Gabassa, 2020, p.47).

O Princípio da Inteligência Cultural é a capacidade que todas as pessoas têm de compartilhar conhecimentos adquiridos no decorrer de sua vida, independentemente, do nível de escolaridade pois, esse princípio está ligado ao reconhecimento de que a inteligência é o processo intersubjetivo que advém das experiências da vida em variados contextos, grupos e culturas. Segundo Freire (1989), “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre” (Freire, 1989, p. 31).

O Princípio da Transformação está imbuído na ideia de que o ser humano sofre transformações, bem como transforma o seu entorno, intervindo no mundo em que vive. Isso, numa perspectiva dialógica, da ação comunicativa desenvolvida por Habermas(2022) é a base da Transformação. Assim, o CREA(2017) anuncia que, “ao invés de adotar uma visão adaptativa (adaptando a aprendizagem ao contexto e às interações existentes), a aprendizagem dialógica parte da transformação do contexto e das interações, para gerar melhor aprendizagem” (CREA, 2017, p. 10).

Sobre o Princípio da Dimensão Instrumental da Aprendizagem é importante ressaltar, que valorar o conhecimento prévio dos alunos mediante ao novo aprendizado faz diminuir a distância entre o que se sabe e o que se vai aprender, sendo uma ação que está vinculada diretamente ao princípio da Inteligência Cultural.

No entanto, diferentemente do que está posto na atualidade sobre a adaptação de currículos para que esse contemple a classe popular, perpetuando as desigualdades educacionais, é evidente que não há equidade no processo de aprendizado entre todas as pessoas, a partir do momento em que o valor da aprendizagem instrumental é diminuído com relação ao acolhimento afetivo, por isso é imprescindível que essas duas realidades caminhem de forma concomitante.

Para o CREA(2017), “sem confundir valores e solidariedade com a renúncia pela aprendizagem instrumental e resultados acadêmicos, mas sim oferecendo excelência para todos” (CREA, 2017, p. 11), cada qual tem sua importância no processo de ensino-aprendizagem, bem como superar esses obstáculos antidialógicos que mantêm as relações de poder e as hierarquias classistas é essencial no processo dialógico de Comunidades de Aprendizagem.

O Princípio da Criação de Sentido diz respeito à necessidade de um aluno se identificar com a escola, com os conteúdos, com os colegas, ou seja, com aquilo que compõem o espaço social escolar. Dessa forma, os planejamentos pedagógicos do currículo escolar necessitam de reconstrução constante, de modo a alcançar esta geração de alunos para que se possa, por meio do Diálogo Igualitário, utilizando a Inteligência Cultural possibilitar a Transformação, evidenciando a Dimensão Instrumental, desenvolvendo assim, a Criação de Sentido nas escolas e no entorno. Nesse sentido, Melo; Braga; Gabassa (2020) definem que “A escola deve ser um espaço para conversar e não para calar. [...] o sentido só ressurge quando as pessoas podem dirigir suas próprias interações, e as falas devem poder ser sobre o cotidiano[...]” (Melo; Braga; Gabassa, 2020, p.70).

O Princípio da Solidariedade é a peça chave que mantém os indivíduos ligados a um mesmo mundo social. Quando o individualismo e o isolamento imperam numa relação social, a empatia pelo próximo, que implica em motivar a solidariedade, se torna nula. Algo cada vez mais visto no sistema capitalista neoliberal que a sociedade da informação está inserida, devido aos estímulos contínuos pelo consumismo e pela competitividade no mundo da performatividade.

A solidariedade sustenta a ação comunicativa e o diálogo, sendo assim é consequência fundamental para o processo de Aprendizagem Dialógica, bem como apontam Melo; Braga; Gabassa (2020), “se não me solidarizo com os outros do meu coletivo, não é possível diálogo[...]. Solidarizar-se significa entender e lutar para garantir que todos tenham de ser iguais em direitos e deles usufruir” (Melo; Braga; Gabassa, 2020, p.73).

O Princípio da Igualdade das Diferenças busca a garantia de direitos e proteção social a todas as pessoas, independentemente, de cultura, de crença, de orientação sexual, de raça e outras diferenças mais, que nos caracterizam como seres únicos no mundo, e mesmo assim coletivos socialmente. Por meio do Diálogo Igualitário o ser humano deve ser respeitado na sua diversidade, enquanto cultura e na sua diferença, enquanto indivíduo dentro de um processo social.

Torna-se desumanizante os parâmetros pragmáticos de homogeneização empregados pelo neoliberalismo dentro do sistema capitalista que a sociedade da informação está inserida. Em Comunidades de Aprendizagem o respeito e o reconhecimento ao multiculturalismo dentro dos espaços sociais são de extrema importância para a luta contra as desigualdades e exclusões produzidos no contexto atual. Sob o ponto de vista do Princípio da Igualdade das Diferenças, Melo; Braga; Gabassa (2020) dizem que “as diferenças são essenciais para uma educação que garanta, para todas as pessoas, que elas tenham as mesmas oportunidades de se realizarem enquanto pessoas” (Melo; Braga; Gabassa, 2020, p.79).

CONSIDERAÇÕES

Este ensaio traz a possibilidade de reflexão sobre alguns momentos históricos que envolvem o descaso do Estado no contexto de políticas públicas, também, a lógica empresarial gerencialista que está sendo colocada nas escolas por meio de instrumentos neoliberais, além da possibilidade educacional democrática participativa em Comunidades de Aprendizagem, bem como, da

criação de sentido na sociedade da informação, haja vista que esse movimento pode contribuir para que a comunidade escolar possa se inspirar e vislumbrar utopias, que de acordo com Freire (1987), são sonhos possíveis de realização.

Também é importante ressaltar, que adquirir consciência crítica sobre o mundo objetivo e social faz com que a práxis, até então pedagógica, reverbera em outros cálculos da vida no mundo subjetivo do ser humano.

Por fim, espera-se que de algum modo, esse texto possa ter aproximado as reais necessidades da sociedade da informação ao mundo escolar sistematizado, que tem sido negligenciado, enquanto função social de mediação entre o conhecimento e a resolução de problemas complexos do mundo da vida dos seres humanos. O que em Comunidades de Aprendizagem, por meio de seus sete princípios e a gestão democrática participativa, de forma organizada e instrumentalmente argumentativa, se faz presente.

REFERÊNCIAS

BALL, J. Stephen. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRANDÃO, R. Carlos. **O que é educação.** São Paulo: Brasiliense, 1985.

CREA, Community of Research on Excellence for All. **A Aprendizagem Dialógica na sociedade da informação:** Formação em Comunidades de Aprendizagem. Universitat de Barcelona.2017. Disponível em : https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/modulos_included/modulo_2_a_aprendizagem_dialogica_na_sociedade_da_informacao.pdf Acesso em 09 de dezembro de 2023

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução.** São Paulo: Brasiliense,1984.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1989.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria da ação comunicativa:** racionalidade da ação e racionalidade social.v.1. Tradução: Luiz Repa. São Paulo: Unesp, 2022.

MELLO, R. Roseli; BRAGA, M. Fabiana; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem: outra escola é possível.** ed. 2. São Carlos: EdUFSCar, 2020.

RODRIGUES, S.P. Eglen; SANTOS, A. Maizi. A construção da autoridade docente em uma perspectiva dialógica. IN: CARDOSO, J. Cancionila; WILLMS, E. Elni; COSSETIN, Márcia; JESUS, B. Roseli. (orgs.). **Formação de professores, políticas educacionais e experiências pedagógicas em Rondonópolis/MT.** Uberlândia: Navegando, 2021. p. 35-54.

SANTOS, S. Boaventura. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: **Revista Novos estudos CEBRAP.** ed.79. p.71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THF-DBrgc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 07 de dezembro de 2023.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Élika Oliveira de Lana

Possui graduação pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná (2008). Tem experiência na área de Educação, com foco em gestão escolar. Possui Uma segunda licenciatura em Língua Inglesa e Literatura Inglesa pela UFMT- Rondonópolis-MT. Tem experiência na área da Educação, com ênfase em gestão escolar.

Lindalva Maria Novaes Garske

Professora da Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), com atuação no Programa de Pós-Graduação em Educação e no curso de pedagogia. Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

Neuzimar Santana Campos e Silva

É licenciada em Filosofia na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB-2010), bacharel em Teologia no Instituto Teológico Franciscano (ITF-2015) e na Pontifícia Universitá Antonianum (PUA-2015). Atualmente é graduando do curso de Psicologia pela Universidade Federal de Rondonópolis (UFR-2024). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Rondonópolis - UFR/MT.

Renata Martins Gornattes

Tem graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás - FL/UFG (2017) e graduação em Letras - Espanhol pela FL/UFG (2014). Atualmente é professora efetiva de língua espanhola na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. Colaboradora dos sites Brasil Escola, Mundo Educação e Prepara Enem, escrevendo textos sobre Língua Espanhola. Mestranda do Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Rondonópolis (PPGEdu/UFR), sob orientação do professor Dr. Hugo Heleno Camilo Costa. Integrante do Núcleo de Estudos em Currículo, Culturas e Subjetividades (NECSUS).



REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO

**Políticas educacionais e o pensamento educativo crítico
e a formação de professores/as**

Vol: II

www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914

