

RETRATOS DA ESCOLA



Seção Temática

Cotidiano escolar: contradições e potência

58 entidades filiadas à CNTE

SINTEAC/AC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre
SINTEAL/AL - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Alagoas
SINSEPEAP/AP – Sindicato dos Servidores Públicos em Educação no Amapá
SINTEAM/AM - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Amazonas
APLB/BA - APLB Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia
ASPROLF/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Lauro de Freitas
SINPROLEM/BA - Sindicato dos Professores de Luís Eduardo Magalhães
SISE/BA - Sindicato dos Servidores em Educação no Município de Campo Formoso - Bahia
SISPEC/BA - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Camaçari
SIMMP/VC - BA - Sindicato do Magistério Municipal Público de Vitória da Conquista - Bahia
SINDTEC/BA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de Correntina - BA
SINDIUTE/CE - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Ceará
APEOC/CE - Sindicato dos Professores de Estabelecimentos Oficiais do Ceará
SAE - Sindicato dos Trabalhadores em Escolas Públicas no Distrito Federal
SINPRO/DF - Sindicato dos Professores no Distrito Federal
SINDIUPES/ES - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo
SINTEGO/GO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Goiás
SINDEDUCAÇÃO – Sindicato dos Profissionais do Magistério do Ensino Público Municipal de São Luís - MA
SINPROESEMMA/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão
SINTERPUM/MA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Timon - MA
Sind-UTE/MG - Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais
Sind-REDE/BH (MG) - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Belo Horizonte
FETEMS/MS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
SINTEP/MT - Sindicato dos Trabalhadores do Ensino Público de Mato Grosso
SINTEPP/PA - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará
SINTEP/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Paraíba
SINTEM/PB - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município de João Pessoa
SINTEPE/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Pernambuco
SIMPERE/PE - Sindicato Municipal dos Profissionais de Ensino da Rede Oficial de Recife
SINPROJA/PE - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Município do Jaboatão dos Guararapes
SINPMOL/PE - Sindicato dos Professores da Rede Municipal de Olinda
SINPC/PE - Sindicato dos Professores do Cabo de Santo Agostinho
SINTE/PI - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
SINPROSUL/PI - Sindicato dos Professores Municipais do Extremo Sul do Piauí
SIMTEP/PI - Sindicato Municipal dos Trabalhadores da Educação de PIO IX
APP/PR - APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
SINDEDUC/PR - Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Município de Pinhais
SISMMAR/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Araucária
SISMMAP/PR - Sindicato Dos Servidores do Magistério Municipal de Paranaguá /PR
APMC/PR - Sindicato Dos Trabalhadores em Educação Pública de Colombo
SEPE/RJ - Sindicato Estadual dos Profissionais de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SINTE/RN - Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública do Rio Grande do Norte
SINTERO/RO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado de Rondônia
SINTER/RR - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Roraima
CPERS/RS - Sindicato dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul
SINTERG/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Rio Grande
SINPROSM/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Santa Maria/RS
APMI/RS - Sindicato dos Professores da Rede Pública Municipal de Ijuí/RS
SINPROCAN/RS - Sindicato dos Professores Municipais de Canoas/RS
SINTRAEDS/RS - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Sapiranga/RS
SINTE/SC - Sind. dos Trab. em Educação da Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina
SINTESE/SE - Sind. dos Trab. em Educação Básica da Rede Oficial de Sergipe
SINDIPEMA/SE - Sindicato dos Profissionais de Ensino do Município de Aracaju
AFUSE/SP - Sindicato dos Funcionários e Servidores da Educação
APEOESP/SP - Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
SINPEEM/SP - Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SINTEFRAMO/SP – Sindicato dos Trabalhadores da Educação de Francisco Morato
SINTET/TO - Sindicato dos Trabalhadores em Educação no Estado do Tocantins

Revista Retratos da Escola

v.18, n.40, janeiro a abril de 2024.

DIREÇÃO EXECUTIVA DA CNTE (GESTÃO 2022/2026)

Presidente

Heleno Manoel Gomes de Araújo Filho (PE)

Vice-Presidente

Marlei Fernandes de Carvalho (PR)

Secretária de Finanças

Rosilene Corrêa Lima (DF)

Secretária Geral

Fátima Aparecida da Silva (MS)

Secretário de Relações Internacionais

Roberto Franklin de Leão (SP)

Secretária de Assuntos Educacionais

Guelda Cristina de Oliveira Andrade (MT)

Secretário de Imprensa e Divulgação

Luiz Carlos Vieira (SC)

Secretário de Política Sindical

Alessandro Souza Carvalho (CE)

Secretária de Formação

Marta Vanelli (SC)

Secretária de Organização

Marilda de Abreu Araújo (MG)

Secretária de Políticas Sociais

Ivonete Alves Cruz Almeida (SE)

Secretária de Relações de Gênero

Berenice D'Arc Jacinto (DF)

Secretário de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Sergio Antônio Kumpfer (RS)

Secretário de Assuntos Jurídicos e Legislativos

Edson Rodrigues Garcia (RS)

Secretária de Saúde dos(as) Trabalhadores(as) em Educação

Francisca Pereira da Rocha Seixas (SP)

Secretário de Assuntos Municipais

Cleiton Gomes da Silva (SP)

Secretário de Direitos Humanos

José Christovam de Mendonça Filho (ES)

Secretário de Funcionários da Educação

José Carlos Bueno do Prado (SP)

Secretária de Combate ao Racismo

Carlos de Lima Furtado (TO)

SECRETARIA EXECUTIVA

Claudir Mata Magalhães de Sales (ro)

Paulina Pereira Silva de Almeida (PI)

Mário Sergio Ferreira de Souza (PR)

Ana Cristina Fonseca Guilherme da Silva (CE)

Kátia Cilene de Mendonça Almeida (AP)

Guilherme Mateus Bourscheid (RS)

Girleene Lázaro da Silva (AL)

José Valdivino de Moraes (PR)

Antônio Marcos Rodrigues Gonçalves (PR)

Valéria Conceição da Silva (PE)

Raimundo Nonato Costa Oliveira (MA)

COORDENADORAS DO DESPE

Rosane Terezinha Zan (RS)

Aparecida Reis Barbosa (PR)

COORDENADORES DO COLETIVO DA JUVENTUDE

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Luiz Felipe Krehan da Silva (SP)

DIRETORIA EXECUTIVA ADJUNTA

Marco Antonio Soares (SP)

Ronildo Oliveira do Nascimento (PE)

Doris Regina Acosta Nogueira (RS)

Soraya Maria Cordeiro de Sousa (PB)

Maria Eduarda Quiroga Pereira Fernandes (RJ)

Luiz Fernando de Souza Oliveira (MG)

Sueli Veiga Melo (MS)

Claudio Antunes Correia (DF)

Alex Santos Saratt (RS)

Amarildo Silveira Pereira (MA)

Jonaldo Tomaz da Silva (RN)

Nelson Luiz Gimenes Galvão (SP)

CONSELHO FISCAL - TITULAR

Arnaldo Bruno Lopes Vital (RN)

Iara Gutierrez Cuellar (MS)

Ivanéia de Souza Alves (AP)

Maria Leônia Gomes de Lima (PB)

Ornildo Roberto de Souza (RR)

CONSELHO FISCAL - SUPLENTE

Fábio Henrique Oliveira Matos (PI)

Joseilda Vicente Lima Barboza (PE)

Maria Léa Lima de Almeida (PI)

REVISTA RETRATOS DA ESCOLA

Editora

Leda Scheibe – Universidade Federal de Santa Catarina

Comitê Editorial

Carlos Abicalil – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

Catarina de Almeida Santos – Universidade de Brasília

Luiz Fernandes Dourado – Universidade Federal de Goiás

Márcia Angela da Silva Aguiar – Universidade Federal de Pernambuco

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Roselane Fátima Campos – Universidade Federal de Santa Catarina

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Conselho Editorial Nacional

Aida Maria Monteiro Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexandre Adalberto Pereira – Universidade Federal do Amapá

Andréia Ferreira da Silva – Universidade Federal da Paraíba

Andréia Nunes Militão – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul

Antônio Cabral Neto – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Arminda Rachel Botelho Mourão – Universidade Federal do Amazonas

Carlos Augusto Abicalil – Rede Pública de Educação-MT

Celi Nelza Zulke Taffarel – Universidade Federal da Bahia

Dalila Andrade Oliveira – Universidade Federal de Minas Gerais

Dante Henrique Moura – Instituto Federal do Rio Grande do Norte

Demétrio Delizoicov – Universidade Federal de Santa Catarina

Ednaceli Abreu Damasceno – Universidade Federal do Acre

Eliza Bartolozzi Ferreira – Universidade Federal do Espírito Santo

Elizeu Clementino de Souza – Universidade do Estado da Bahia

Elton Luiz Nardi – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Erasto Fortes Mendonça – Universidade de Brasília

Gisele Masson – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Helena Costa Lopes de Freitas – Universidade Estadual de Campinas

Ivone Garcia Barbosa – Universidade Federal de Goiás

Jacques Therrien – Universidade Federal do Ceará

João Antônio Cabral de Montevade – Universidade Federal de Mato Grosso

José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho – Universidade Federal do Piauí

Lúcia de Fátima Melo – Universidade Federal do Acre

Lucília Augusta Lino – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Malvina Tuttman – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Maria Margarida Machado – Universidade Federal de Goiás

Marilda Pasqual Schneider – Universidade do Oeste de Santa Catarina

Marília Gouvea de Miranda – Universidade Federal de Goiás

Marilisa Miranda de Souza – Universidade Federal de Rondônia

Miriam Fábila Alves – Universidade Federal de Goiás

Mônica M. de Carvalho Kassar – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Monica Ribeiro da Silva – Universidade Federal do Paraná

Olgaes Cabral Maués – Universidade Federal do Pará

Salomão Antônio Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Sandra Maria Zákia Lian Sousa – Universidade de São Paulo

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves – Universidade Federal do Rio Grande

Theresa Maria de Freitas Adrião – Universidade de São Paulo

Valéria Augusta C. de Medeiros Weigel – Universidade Federal do Amazonas

Zenilde Durli – Universidade Federal de Santa Catarina

Conselho Editorial Internacional

Almerindo Janela Afonso- Universidade do Minho, Portugal.

Armando Alcántara Santuario- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Beatriz Muhorro Manjama- Organização Nacional dos Professores, Moçambique.

Carlos Pires- Escola Superior de Educação de Lisboa, Portugal.

Danièle Linhart- CNRS/ Paris, França.

Elza Gatti- Universidade de la República, Uruguai.

Fernanda Saforcada- Universidade de Buenos Aires/Rede Clasco, Argentina.

Graciela Morgade- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Jacques Tondreau- Central dos Sindicatos de Quebec, Canadá.

Jenny Assael- Universidade do Chile, Chile.

Juan Arancibia Córdova- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Luiz Miguel Lázaro- Universidade de Valência, Espanha.

Malek Bouyahia- Universidade Paris 8, França.

Maria Fátima Magalhães Antunes Gonçalves Teixeira - Universidade do Minho, Portugal.

Maria Luz Arriaga- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Maria Verónica Leiva Guerrero- Pontificia Universidade Católica de Valparaíso, Chile.

Miguel Angel Duhalde- Ctera, Argentina.

Myriam Feldfeber- Universidade de Buenos Aires, Argentina.

Omar Orlando Pulido Chaves- Universidad Nacional de Colômbia, Colômbia.

Pedro González López- FE.CCOO, Espanha.

Pilar Alonso Duarte- Forum Europeo de Administradores de la Educación, Espanha.

Ruth Mercado Maldonado- Cinvestav, México.

Silvia Tamez Gonzalez- Universidade Nacional Autónoma do México, México.

Sofia Viseu- Instituto de Educação /Universidade de Lisboa, Portugal.

CNTE

SDS, Ed. Venâncio III, Salas 101/106, Asa Sul, Brasília-DF, Brasil.

CEP: 70393-900 | Telefone: + 55 (61) 3225.1003

E-mail: cnte@cnte.org.br » www.cnte.org.br

Revista Retratos da Escola

v.18, n.40, janeiro a abril de 2024.

ISSN 2238-4391

R. Ret. esc.	Brasília	v. 18	n. 40	p. 1-319	jan./abr. 2024
--------------	----------	-------	-------	----------	----------------

© 2024 CNTE

Qualquer parte desta revista pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Disponível também em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

Coordenação da Esforce

Guelda Andrade

Editora

Leda Scheibe (UFSC)

Editora Técnica

Jéssica Duarte de Souza

Organização da Seção Temática

Jéssica Duarte de Souza e Leda Scheibe

Copidesque

Marília Mezzomo Rodrigues

Traduções dos resumos

Ti Ochôa (inglês)

Maria Isabel de Castro Lima (espanhol)

Foto de Capa

Marcelo Camargo/Agência Brasil

Edição

Frisson Comunicação

RETRATOS DA ESCOLA é uma publicação da Escola de Formação da CNTE (Esforce), que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado ao Comitê Editorial. As colaborações devem ser enviadas à Revista em meio eletrônico, conforme as Normas de Publicação, para o endereço <revista@esforce.org.br>.

*Esta publicação obedece às regras do Novo Acordo de Língua Portuguesa.
Foi feito depósito legal.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Retratos da Escola / Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (Esforce) – v. 18, n. 40, jan./abr. 2024. – Brasília: CNTE, 2007-

Quadrimestral

A partir de outubro de 2012, disponível no portal de periódicos SEER/IBICT em: <<http://www.esforce.org.br>>

ISSN 2238-4391 (eletrônico)

1. Educação - periódico. I. Esforce. II. CNTE.

CDD 370.5

CDU 37(05)

Revista Indexada em:

Bibliografia Brasileira de Educação (BBE – CIBEC/INEP/MEC).

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

Library of Congress (USA).

Rede RVBI - Rede Virtual de Bibliotecas Congresso Nacional.

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (IBICT/MCT).

EDUBASE - Base de Dados em Educação da UNICAMP.

Portal de Periódicos Científicos da CAPES.

CLASE - Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (México)

DIALNET - BNE/UNIRIOJA/ Fundación Dialnet (Espanha)

Diadorim (Ibict/MCTI)

LivRe! (CIN/CNEN)

DOAJ - Directory of Open Access Journals (Dinamarca)

IRESE - Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IISUE/UNAM - México)

EDITORIAL

O cotidiano escolar..... 7
Comitê Editorial

SEÇÃO TEMÁTICA

Cotidiano escolar: contradições e potência 11
Jéssica Duarte de Souza

Contribuições para uma educação escolar antirracista: *bell hooks* e a pedagogia engajada ... 23
Bernardo Mattes Caprara e Lucas Antunes Machado

Educação democrática e equidade de gênero: disputas na cultura escolar 39
Fernando Seffner e Fernando Penna

Masculinidade hegemônica e educação: um estado de conhecimento..... 59
Eduardo dos S. Henrique, Luciano D. da Rocha e Gabriela da Silva

Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia 81
Raimunda Alves Melo e Elvira Cristina M. Tassoni

Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA:
em perspectiva o desenho universal para aprendizagem..... 99
Maria Carolina F. Ribeiro e Elizabete C. Costa-Renders

Transitoriedade na Educação: docentes temporários na educação básica brasileira..... 117
Vanessa Viebrantz Oster, Angela M. Martins e Edmar Lucas F. Sehnem

Condições de trabalho de docentes na hora-atividade:
tensões e vigilância da rede de ensino 135
Silvia Zimmermann P. Guessier e Márcia de Souza Hobold

ESPAÇO ABERTO

Teoria da educação e pressupostos didático-pedagógicos:
contribuições para uma educação integral..... 157
Matheus Bernardo Silva

Formação continuada de docentes: tessituras e possibilidades 175
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Problematizações do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares..... 195
Gilmar Barbosa Guedes, Ricaline da Costa e Olivia Moraes de Medeiros Neta

Percurso Temáticos no Ensino Musical Escolar: um estudo a partir de uma escola em
Goiânia..... 215
Gisele A. Ramos, Éliton P. R. Pereira, Cristiano A. da Costa e Thais L. Aquino

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Uso das metodologias ativas no enfrentamento do *bullying*: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos..... 237

Diogo Jordão

Cultura *hip-hop* na Educação Física: um projeto de educação antirracista com estudantes que não se autodeclaravam negros/as..... 261

Josias Góis Soares, Ana Paula Dahlke e Alex Branco Fraga

Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo..... 281

Amanda Santana Gomes-Silva, Ana Paula Zerbato e Rosângela Gavioli Prieto

RESENHA

Os/As professores/as e o futuro à educação..... 301

Paulo Roberto Dalla Valle e Jacques de Lima Ferreira

DOCUMENTO

Defender e promover a educação pública!..... 307

Heleno Araújo

DIRETRIZES PARA AUTORES/AS 311

O cotidiano escolar

A *Retratos da Escola*, espaço de comunicação da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, traz a público o primeiro número de 2024, v. 18, n. 40, 2024. Esta edição pretende nos manter presentes na construção democrática do nosso país, sempre voltados/as ao desenvolvimento de uma educação pública, laica, de qualidade social, à redução das desigualdades sociais, à abolição de qualquer tipo de violência e discriminação. Mesmo sabendo que tensões e disputas entre diferentes projetos de sociedade e educação fazem parte da dinâmica da vida democrática, não podemos relativizar nem embarcar em propostas regressivas aos avanços já atingidos.

Muitos desafios nos aguardam para este ano de 2024. Um deles, sobre o qual o debate já está em vigor, será tema do segundo número da *Retratos da Escola* do corrente ano: o Plano Nacional de Educação – PNE 2024/2034. Esta publicação trará a discussão sobre sua implementação, visando o acompanhamento dos embates iniciais sobre o projeto em pauta, que toma como base o texto que resultou da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2024. O dossiê previsto, tal como expõe a chamada de publicações, pretende abordar desafios para a materialização do novo Plano Nacional de Educação – PNE a partir da apresentação de estudos, análises e avaliações que problematizem o atual PNE, sua secundarização no âmbito das políticas educacionais, bem como avaliações da CONAE 2024 e a proposta de Projeto de Lei do Executivo sobre o PNE 2024/2034, situando suas principais proposições, convergências e divergências.

O presente número conta com a seção temática *Cotidiano Escolar: contradições e potência*, que reúne artigos recebidos em fluxo contínuo. Os textos, provindos de vários estados brasileiros, discutem as tensões, incertezas e os possíveis encaminhamentos de políticas educacionais que, de alguma forma, dizem respeito às ações pedagógicas e de gestão das escolas de Educação Básica do país. O artigo *Cotidiano escolar: contradições e potências*, de Jéssica Duarte de Souza, traz uma breve reflexão acerca de estudos sobre cultura e cotidiano escolar brasileiro, ressaltando a dinâmica complexa e plural desse ambiente, e apresenta os textos que compõem a seção temática.

A seção *Espaço Aberto* inicia com o texto de Matheus Bernardo Silva, *Teoria da educação e pressupostos didático-pedagógicos: contribuições para uma educação integral*, que explicita a importância da teoria da educação e seus desdobramentos didático-pedagógicos para

perspectivar e consolidar uma educação escolar integral. Defende a concepção histórico-crítica de educação. Raimunda Maria da Cunha Ribeiro, em *Formação continuada de docentes: tessituras e possibilidades*, aponta para a importância da percepção e da adesão a um modelo de formação continuada mais reflexivo nos processos de formação. Gilmar Barbosa Guedes, Ricaline da Costa e Olivia Moraes de Medeiros Neta analisam, no texto *Problematizações do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares*, a regulação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, com base em revisão bibliográfica de expressivos/as autores/as para a temática. Destacam especialmente a quebra do princípio da gestão democrática. Gisele Alves Ramos, Éliton Perpétuo Rosa Pereira, Cristiano Aparecido da Costa e Thais Lobosque Aquino apresentam uma proposta pedagógica musical, em *Percursos Temáticos no Ensino Musical Escolar: um estudo a partir de uma escola em Goiânia*.

A seção *Relatos de Experiência* apresenta três textos. Diogo Jordão, em *Uso das metodologias ativas no enfrentamento do bullying: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos*, discute as contribuições das metodologias ativas no enfrentamento do bullying escolar. Josias Góis Soares, Ana Paula Dahlke e Alex Branco Fraga, no texto *Cultura hip-hop na Educação Física: um projeto de educação antirracista com estudantes que não se autodeclaravam negros/as*, relatam uma experiência de educação interdisciplinar antirracista desenvolvida em uma escola de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, região de predomínio da cultura teuto-brasileira. No texto *Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo*, Amanda Santana Gomes-Silva, Ana Paula Zerbato e Rosângela Gavioli Prieto retratam o Atendimento Educacional Especializado – AEE para além das salas de recursos, enfocando o AEE Colaborativo para estudantes de Educação Especial em tempo integral. Destacam a importância de abordagens centradas no/a estudante para promover uma educação mais inclusiva.

A seção *Resenha* apresenta o livro *Professores: libertar o futuro* (2023), publicado pelo professor António Nóvoa, muito conhecido pela sua atuação junto a docentes brasileiros/as. O reconhecimento e a defesa dos/das professores/as e da escola são características marcantes das obras de Nóvoa. Intitulada *Os/As professores/as e o futuro à educação*, a resenha é de autoria de Paulo Roberto Dalla Valle e Jacques de Lima Ferreira.

Fechando esta edição, a seção *Documento* traz uma nota de Heleno Araújo publicada na página Brasil Popular *Defender e promover a educação pública!* Nela, Araújo destaca a importância da educação como direito social garantido pela Constituição Federal de 1988, enfatizando a luta histórica dos/as educadores/as por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

É com grande entusiasmo que publicamos esta edição da *Retratos da Escola*. Convidamos você a mergulhar nesses conteúdos instigantes e a se envolver em diálogos construtivos, que possam inspirar novas abordagens e práticas, para aprimorar a qualidade da educação básica brasileira.

Comitê Editorial

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ SEÇÃO TEMÁTICA



Cotidiano escolar: *contradições e potência*

School daily life:
contradictions and power

Rutina escolar:
contradicciones y potencia

✉ JÉSSICA DUARTE DE SOUZA*

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

RESUMO: Este texto apresenta a seção temática *Cotidiano escolar: contradições e potência*, originada de textos recebidos através do fluxo contínuo. Após passarem pelo processo de avaliação, os materiais foram compilados nesta seção. Apresentamos uma breve reflexão acerca dos estudos sobre cultura e cotidiano escolar brasileiro, ressaltando a dinâmica complexa e plural deste ambiente. Por fim, apresentamos os sete artigos que fazem parte da seção e abordam uma variedade de assuntos, incluindo raça, gênero, inclusão na educação, alfabetização e as condições do trabalho docente.

Palavras-chave: Cotidiano escolar. Raça. Gênero. Educação Inclusiva. Trabalho docente.

ABSTRACT: This text presents the thematic section *School daily life: contradictions and power*, originating from texts received through continuous flow. After going through the evaluation process, the materials were compiled in this section. We present a brief reflection on studies about Brazilian school culture and everyday life, highlighting the complex and plural dynamics of this environment. Finally, we present seven articles that are part of the section and address a variety of topics, including race, gender, inclusion in education, literacy and the conditions of teaching work.

* Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: <jds.duartejessica@gmail.com>.

Keywords: School daily life. Race. Gender. Inclusive Education. Teaching work.

RESUMEN: Este texto presenta la sección temática *Rutina escolar: contradicciones y potencia*, provenientes de textos recibidos a través de flujo continuo. Luego de pasar por el proceso de evaluación, los materiales fueron recopilados en esta sección. Presentamos una breve reflexión sobre los estudios sobre la cultura escolar y la vida cotidiana brasileña, destacando las dinámicas complejas y plurales de ese entorno. Finalmente, presentamos los siete artículos que forman parte de la sección y abordan una variedad de temas, entre ellos la raza, el género, la inclusión en la educación, la alfabetización y las condiciones del trabajo docente.

Palabras clave: Rutina escolar. Raza. Género. Educación inclusiva. Trabajo docente.

Introdução

No atual contexto educacional brasileiro, marcado por desafios socioeconômicos, políticos e culturais, o cotidiano escolar emerge como um espaço de análise crucial para compreender as dinâmicas e tensões presentes na educação. Nos últimos anos, vivenciamos uma avalanche de retrocessos e ataques à educação: escola sem partido, desrespeito à laicidade da escola pública, perseguição e ataques aos e às docentes, negacionismo científico, revisionismo histórico, Novo Ensino Médio, e tudo isso perpassado por racismo, machismo, homofobia e ódio às pessoas pobres. Essas ações fazem parte de um projeto para minar as escolas a partir de dentro (CÁSSIO, 2019, p. 16).

A disputa mais intensa entre ultraconservadores/as e reacionários/as pela direção pedagógica e pelo conteúdo curricular ocorre dentro das instituições escolares. Por isso, é fundamental promover debates sobre o papel das escolas, especialmente através de processos coletivos. Podem servir como exemplo as ocupações secundaristas de 2016, em que estudantes do ensino médio assumiram o protagonismo no debate sobre educação e apresentaram alternativas para a escola pública. “Desbarbarizaram pela via da insurgência” (CÁSSIO, 2019, p. 18).

As escolas têm sido disputadas por projetos políticos de extrema direita, e precisamos estar atentos/as – principalmente neste ano de eleições municipais – para o que acontece dentro delas, no seu cotidiano. Sobretudo, cabe atentar para a potência produzida a partir do cotidiano escolar, nesse sentido, a reflexão sobre o tema se torna fundamental, não

apenas para entender as práticas pedagógicas e relações interpessoais nesse ambiente, mas também para pensar estratégias de enfrentamento e transformação ante os desafios presentes. Isso significa a elaboração de maneiras de enfrentar e resistir às diversas formas de barbárie que permeiam a sociedade contemporânea.

O cotidiano escolar, como espaço de vivências e interações entre estudantes, professores e professoras, gestão e demais pessoas que habitam essas instituições, é permeado por uma multiplicidade de aspectos que vão desde as relações de poder e hierarquia até as manifestações culturais e de criação dos/das sujeitos/as envolvidos. A escola é polissêmica, não sendo possível considerá-la como um dado universal, com um sentido único, estática e amorfa perante todas as relações que a cercam (DAYRELL, 1996, p. 144). Seu cotidiano é complexo, com contradições e potencialidades. “Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior” (DAYRELL, 1996, p. 151). Essa dimensão educativa acontece, predominantemente, pela prática usual dos e das estudantes na produção de suas racionalidades.

Direcionar o olhar para o cotidiano escolar é encontrar brechas num sistema educacional em ruínas, percebendo o protagonismo de todos e todas que o compõem na promoção de uma educação democrática. A seção temática *Cotidiano escolar: contradições e potência* faz parte da primeira edição da *Retratos da Escola* em 2024. Esta seção é composta por artigos recebidos através do fluxo contínuo, que, após passarem pelo processo de avaliação por pares, foram aqui compilados. Em 2023 tivemos um aumento considerável do número de submissões do fluxo contínuo (artigos e relatos de experiência), e a necessidade de publicização desse material originou esta seção temática. Ficamos felizes com a procura de pesquisadores, pesquisadoras, estudantes, docentes de educação básica e do ensino superior pela *Retratos da Escola*. Nosso objetivo é ressaltar a importância da disseminação democrática de pesquisas acadêmicas e trazer um pouco de esperança quando falamos sobre as escolas brasileiras.

Cotidiano escolar

O cotidiano escolar é um campo de estudo vasto e complexo, abrangendo uma série de temas cruciais para compreender a dinâmica e os desafios da educação contemporânea. Políticas de inclusão e diversidade, violência escolar, avaliação educacional, uso da tecnologia na educação, currículo e práticas pedagógicas, bem como gestão escolar, são áreas de debate e investigação que influenciam diretamente as experiências de estudantes, docentes, funcionários e funcionárias das escolas e demais sujeitos/as educacionais. Esses aspectos do cotidiano escolar não apenas refletem as políticas e práticas educacionais em vigor, mas também moldam a qualidade e a equidade do ambiente escolar.

Estudando a relação entre cultura e cotidiano escolar, Nilda Alves (2003) sistematizou uma breve história de como as pesquisas nessa área se desenvolveram no Brasil. Uma primeira tendência, originada nos Estados Unidos, entendia o cotidiano escolar como uma *caixa preta*. Segundo a autora, quem utiliza essa metáfora busca sugerir a incerteza quanto ao conhecimento do que realmente ocorre no ambiente escolar. Nessa interpretação, independentemente do que aconteça no interior dessa *caixa preta* – que seria a escola –, a intervenção no sistema educacional deve ser direcionada aos estágios iniciais, com base na retroalimentação de dados obtidos no término do processo anterior. A implementação de exames na conclusão de ciclos e cursos serve como exemplo concreto desse ‘modelo’ (ALVES, 2003, p. 63).

Um segundo momento sobre os estudos acerca do cotidiano escolar no Brasil foi influenciado por concepções da chamada Escola de Frankfurt e das pesquisas do norte-americano Robert Stake. Posteriormente, aprofundou-se a “compreensão de que o conhecimento das tantas escolas existentes em um mesmo sistema educativo só é possível na medida em que, nos processos necessários a esse conhecimento, incorporem os múltiplos sujeitos do cotidiano escolar” (ALVES, 2003, p. 64), com estudos acerca do/da *professor/a-pesquisador/a* advindos de trabalhos na Inglaterra. A partir da tradução no Brasil de trabalhos realizados no México, incorporou-se aos estudos do cotidiano escolar o entendimento de que, mais do que a tendência de descrever a escola em seus aspectos negativos, é necessário analisar as escolas em suas realidades, vendo o que é criado nesse ambiente. Com a introdução de autores/as relacionados/as aos estudos culturais no Brasil,

foi possível a ampliação dos trabalhos no/do cotidiano, através da compreensão das relações que mantêm entre si os múltiplos cotidianos em que cada um vive, em especial considerando os artefatos culturais com os quais os praticantes desses cotidianos tecem essas relações (ALVES, 2003, p. 65).

Os estudos sobre o cotidiano escolar também incorporaram o debate crítico ao modelo de ciência moderno, que se baseia na necessidade de considerar os conhecimentos cotidianos em um “‘senso comum’, a serem ‘superados’ pelos conhecimentos científicos” (ALVES, 2003, p. 65)¹. Principalmente a partir da década de 1980, as análises sobre a instituição escolar buscam superar os determinismos sociais presentes nos exames macroestruturais, como as teorias funcionalistas e as teorias de reprodução social (DAYRELL, 1996, p. 136). Nessa nova abordagem, a atuação dos/das indivíduos/as é enfatizada em relação às estruturas sociais.

A instituição escolar resulta de um conflito entre interesses diversos: por um lado, uma organização oficial do sistema educacional que determina os conteúdos centrais, atribui papéis, organiza, separa e hierarquiza o espaço, visando diferenciar as funções e, idealmente, estabelecer as relações sociais; por outro lado, os/as sujeitos/as – estudantes, docentes, funcionários e funcionárias – que estabelecem uma teia de interações própria,

transformando a escola em um processo contínuo de construção social. Compreender a escola como uma construção social implica, portanto, entender sua dinâmica cotidiana, na qual os/as sujeitos/as não são meros/as agentes passivos/as diante da estrutura. Pelo contrário, trata-se de uma relação em constante desenvolvimento, envolvendo conflitos e negociações, em resposta às circunstâncias específicas (DAYRELL, 1996, p 137).

A escola é um espaço sociocultural e é concebida como uma entidade ordenada em duas dimensões: institucionalmente, por meio de um conjunto de normas e regulamentos que buscam padronizar e definir ações dos/das indivíduos/as envolvidos; e no dia a dia, por uma intrincada rede de relações sociais entre os e as participantes, incluindo alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas de transgressão e acordo. Esse é um processo contínuo de apropriação de espaços, normas, práticas e conhecimentos que moldam a vida escolar. Resultado da interação recíproca entre sujeito/a e instituição, esse processo é heterogêneo. Nessa ótica, a realidade escolar é mediada no cotidiano por apropriações, elaborações, reelaborações ou rejeições expressas pelos/as sujeitos/as sociais (DAYRELL, 1996, p 137).

A escola é múltipla e diversa, pois todos e todas que a compõem são sujeitos/as socioculturais que carregam experiências e diferentes saberes. Quando a escola é vista como uma instituição única e homogênea, o próprio processo de ensino e aprendizagem é construído em uma lógica também homogênea e instrumental, reduzindo os/as sujeitos/as à dimensão cognitiva. “O conhecimento é visto como produto, sendo enfatizados os resultados da aprendizagem e não o processo” (DAYRELL, 1996, p 140). Exemplo do poder dessa forma de pensar a escola é o espaço que as avaliações de larga escala têm ganhado na sociedade brasileira, em uma espécie de ‘ideologia da aprendizagem’. Os números apresentados por tais avaliações mais trazem pânico à opinião pública do que realmente demonstram a realidade das escolas brasileiras. Reduzem a complexidade dos problemas educacionais e reforçam o princípio individualista e concorrencial (CÁSSIO, 2019, p. 15). Essa perspectiva estimula a homogeneidade e não a diversidade.

Multiplicidade, pluralidade e diversidade são palavras presentes no cotidiano escolar e entre os/as sujeitos/as que fazem a escola. Problemas sociais e de classe, pluralismo religioso e político, questões de raça, gênero e sexualidade, cultura e resistência dos povos indígenas, acessibilidade, periferias urbanas e rurais, contextos urbanos e rurais, essas são só algumas questões presentes na sociedade brasileira e que, conseqüentemente, estão e são o cotidiano escolar. A escola não é uma instituição isolada da sociedade, é formada por pessoas que nela vivem, e o contexto em que está inserida influencia seu cotidiano. O lugar em que a escola está situada, se em zona rural ou urbana, central ou periférica, as características da sala de aula (com chão batido ou lousa digital), tudo isso faz parte e influencia diretamente o seu cotidiano.

Diante de tanta diversidade, não faz sentido pensarmos em padronizações para esse espaço rico em pluralidade. Essas diferenças podem ser encaradas como vantagem

pedagógica (FERREIRO *apud* CANDAU, 2016, p. 805). São temas que geram discussões, discordâncias e manifestações de intolerância e discriminação, ao mesmo tempo em que inspiram várias iniciativas sob uma ótica que promova a afirmação democrática, o respeito à diversidade e a construção de uma sociedade na qual todos/as os/as indivíduos/as possam desfrutar plenamente de seus direitos de cidadania (CANDAU, 2016, p. 804).

A dificuldade de se pensar a instituição escolar sem o reconhecimento das desigualdades e diferenças sociais dos/das estudantes, com um pretense tratamento uniforme, tem o efeito de consagrar essas desigualdades e injustiças. Não se trata de fechar os olhos para as desigualdades, ao contrário, é necessário trabalhar o olhar e a sensibilidade em “relação a diversas dimensões do cotidiano escolar em que as diferenças culturais podem ou não se manifestar, interagir com os colegas sobre essas questões, elaborar planejamentos de práticas educativas interculturais, desenvolvê-las e analisá-las” (CANDAU, 2016, p. 812).

As diferenças culturais são riquezas que potencializam o cotidiano escolar, e quando estamos atentos/as, conseguimos enxergar essa potência sendo produzida pelos/as sujeitos/as que compõem a escola. O significado da escola, o espaço físico escolar, suas normas e regras são ressignificados por quem faz parte dela, sobretudo os e as estudantes que estão constantemente produzindo seus significados e racionalidades. Precisamos considerar a condição juvenil e as múltiplas dimensões que cercam esses/as jovens, como seu lugar social e suas expressões culturais. “O jovem leva consigo o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços que, como vimos, constituem uma determinada condição juvenil que vai influenciar, e muito, a sua experiência escolar e os sentidos atribuídos a ela” (DAYRELL, 2007, p. 1118). A escola é um espaço peculiar que articula diferentes dimensões, tanto para sufocar quanto para fomentar as várias facetas da condição juvenil.

O ambiente escolar e seu cotidiano não estão alheios à sociedade e ao seu entorno, tampouco a formação de uma educação democrática é responsabilidade apenas da escola:

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc...), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc (DAYRELL, p. 1996, p. 142-143).

Desse modo, não é possível pensarmos a educação e o cotidiano escolar dissociados do mundo e da vida, é necessário considerar “a instituição escolar – e outros potenciais espaços educativos – a partir dos diferentes territórios em que as pessoas vivem e significam suas vidas” (MOLL, BARCELOS & DUTRA, 2022, p. 714). Também é necessário lutar por políticas que incorporem a cidade em sua função educativa, assegurando o direito à mobilidade, inclusive durante as noites dos finais de semana, promovendo o acesso a instalações culturais, de lazer e, sobretudo, convertendo os espaços públicos em locais

de encontro, incentivo e expansão das capacidades dos/das jovens, permitindo, verdadeiramente, o exercício de uma cidadania (DAYRELL, 2007, p. 1125). Considerar a cidade implica refletir sobre relações harmoniosas entre indivíduos/as, autoridades governamentais, políticas públicas e instituições, com vistas a promover o bem-estar coletivo.

Destacar a importância da educação formal e conceber a educação para além dos limites escolares são aspectos essenciais para a construção de uma sociedade na qual todos os seus membros, por meio de acordos que valorizem a vida, desempenhem papéis como educadores/as quanto como educandos/as (MOLL, BARCELOS & DUTRA, 2022, p. 714). Pensar a educação para além da sala de aula e do espaço formal de educação é um dos caminhos apontados por bell hooks, por exemplo, para uma educação verdadeiramente democrática e para a prática da liberdade, em vez da manutenção das estruturas de dominação. Segundo a autora, quando se ensina o conhecimento para ser significativo em outros ambientes (ou a partir de outros ambientes), estudantes experenciam o aprendizado como um processo integral (hooks, 2019, p. 202).

Percebemos como o cotidiano escolar é complexo e permeado por diferentes fatores. O contexto histórico, as políticas educacionais, o debate público e político, o perfil de quem está inserido/a na escola, o ambiente interno e externo da escola e a diversidade são alguns dos elementos. Há, ainda, muitas outras dimensões para serem consideradas nos estudos acerca do cotidiano escolar. Conforme pontuado, a escola é um espaço que reproduz estruturas de dominação, mas também produz múltiplas racionalidades, criatividade e potência.

Esta seção temática não tem a intenção de abarcar todas as facetas presentes no cotidiano escolar (e nem poderia!), mas de suscitar o debate para algumas questões que estudantes, educadores/as, gestão, funcionários/as e comunidade escolar vivenciam no seu cotidiano: raça, gênero, desafios da alfabetização, educação inclusiva e políticas educacionais que impactam as condições do trabalho docente. Todos os textos desta seção temática enxergam a diversidade como vantagem pedagógica.

Em *Contribuições para uma educação escolar antirracista: bell hooks e a pedagogia engajada*, Bernardo Mattes Caprara e Lucas Antunes Machado propõem a análise da pedagogia engajada de bell hooks como possível ferramenta para promover uma educação escolar antirracista. Inicialmente, são delineados os princípios fundamentais da obra educacional da autora, destacando sua abordagem crítica em relação a racismo, sexismo e opressão de classe. Em seguida, há a contextualização da concepção pedagógica de bell hooks dentro de um projeto ético-político que visa confrontar o *pacto da branquitude* existente na sociedade brasileira. Essa abordagem é considerada relevante para desafiar as estruturas de poder e privilégio que permeiam o cotidiano escolar, fornecendo estratégias valiosas para promover práticas educacionais mais inclusivas e antirracistas nas escolas do país.

Educação democrática e equidade de gênero: disputas na cultura escolar, de Fernando Seffner e Fernando Penna, e *Masculinidade hegemônica e educação: um estado de conhecimento*, de

Eduardo dos S. Henrique, Luciano D. da Rocha e Gabriela da Silva, revelam uma interseção significativa na análise das dinâmicas escolares em relação às questões de gênero e poder. Enquanto o primeiro artigo destaca a importância da educação democrática como estratégia para enfrentar desafios contemporâneos – como ataques à liberdade de ensinar e disputas em torno da ‘ideologia de gênero’ –, o segundo enfoca a compreensão das masculinidades hegemônicas no contexto educacional brasileiro. Ambos apontam a necessidade de transformações profundas na cultura escolar, buscando tornar o ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para os e as estudantes, independentemente de suas identidades de gênero. Essa convergência destaca a importância de abordagens críticas e interseccionais para promover uma educação verdadeiramente democrática e igualitária, capaz de lidar de forma eficaz com as complexidades das relações de poder e das identidades de gênero dentro das instituições educacionais.

Raimunda Alves Melo e Elvira Cristina M. Tassoni, com o artigo *Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia*, destacam que as atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia não foram eficazes para todos/as os/as estudantes, resultando em dificuldades significativas no processo de alfabetização. Isso ressalta a necessidade urgente de ações que procurem a recomposição da aprendizagem, o acolhimento emocional e o fomento da saúde mental, tanto para estudantes quanto para docentes. A garantia da alfabetização no contexto pós-pandemia emerge como um desafio crucial para a comunidade escolar, exigindo uma prioridade política, investimentos públicos substanciais e a implementação de ações permanentes que garantam o direito à educação para todos/as os/as estudantes. Ressaltamos aqui a concordância com bell hooks sobre a garantia universal da alfabetização para a educação democrática (hooks, 2019, p. 199). O estudo de Alves e Tassoni sublinha a importância de reconhecer as desigualdades como critérios essenciais na análise da realidade educacional e na formulação de políticas e estratégias pedagógicas.

Abordando a educação inclusiva, Maria Carolina F. Ribeiro e Elizabete C. Costa-Renders, em *Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: em perspectiva o desenho universal para aprendizagem*, enfatizam a importância do Desenho Universal para Aprendizagem – DUA como ferramenta de apoio para estimular uma prática inclusiva em sala de aula. Reconhecendo o direito de todos/as os/as discentes à educação escolar, o estudo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre o DUA para oferecer suporte não apenas a professores e professoras, mas também a escolas e pais/mães, na promoção de uma educação inclusiva. Conduzida por meio de uma abordagem narrativa envolvendo duas professoras, a pesquisa incluiu coleta de dados e rodas de conversa para explorar as contribuições do DUA no processo de alfabetização inclusiva. Como resultado, foi desenvolvido um caderno didático que fornece estratégias inclusivas para o período de alfabetização, refletindo sobre a abordagem pedagógica baseada no DUA e na Pedagogia dos Multiletramentos. As reflexões e práticas levantadas pela autora proporcionam a

criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e acolhedores para todos e todas, entendendo as diferenças como verdadeiras vantagens pedagógicas.

O estudo sobre a *Transitoriedade na Educação: docentes temporários na educação básica brasileira*, de Vanessa Viebrantz Oster, Angela M. Martins e Edmar Lucas F. Sehnem, discorre sobre a realidade de docentes temporários/as na educação básica brasileira, evidenciando a precarização desse trabalho no país. A pesquisa, conduzida através de uma abordagem exploratória de método misto, analisa dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP referente ao ano de 2022, com foco na identificação dos vínculos precários no magistério em estados e municípios. Os resultados revelam que tanto redes estaduais quanto municipais possuem alto número de contratos temporários, indicando um descumprimento do Plano Nacional de Educação – PNE, que estabelece um percentual mínimo de docentes efetivos. Essa precariedade dos contratos temporários não apenas prejudica a valorização da carreira docente, mas também impacta negativamente a qualidade da educação pública. Para enfrentar esse cenário, o estudo destaca a importância de garantir segurança profissional, formação adequada e igualdade de oportunidades para os/as professores/as temporários/as. Nesse contexto, a realização de concursos públicos para a efetivação de docentes surge como uma medida fundamental para assegurar esses direitos e fortalecer a gestão democrática e participativa nas escolas. Esses achados têm implicações diretas no cotidiano escolar, pois refletem as condições de trabalho dos professores, das professoras e, conseqüentemente, afetam o processo de ensino e aprendizagem discente e a relação com a comunidade escolar.

Fechando a seção temática, Silvia Zimmermann P. Guesser e Márcia de Souza Hobold apresentam um artigo que investiga as condições de trabalho de professores e professoras durante a hora-atividade, destacando suas implicações no cotidiano escolar. *Condições de trabalho de docentes na hora-atividade: tensões e vigilância da rede de ensino* foi um estudo realizado com a participação de 15 docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos – SC. O artigo emprega uma abordagem qualitativa, utilizando métodos como exame documental, levantamento bibliográfico e questionário. Os resultados revelam uma sobrecarga de tarefas rotineiras e burocráticas durante a hora-atividade impostas pela gestão escolar e a secretaria municipal de Educação, o que limita o tempo disponível para interações colaborativas entre os/as professores/as e para a participação em atividades de formação continuada. Além disso, constatou-se que esses/as profissionais não são sindicalizados/as, evidenciando um contexto de fragilização dos direitos trabalhistas historicamente conquistados pela classe docente.

Considerações finais

O estudo acerca do cotidiano escolar é um espaço fértil para a compreensão mais ampla dos processos educacionais. Conforme argumenta Beel Hooks, os “sistemas educacionais que, embora estruturados para manter a dominação, não são sistemas fechados e, por isso, têm no seu interior subculturas de resistência em que a educação como prática da liberdade ainda acontece” (Hooks, 2019, p. 209). Nesse contexto, a compreensão do cotidiano escolar como um espaço de reprodução e resistência se mostra fundamental. Juárez Dayrell (2007) nos convida a observar como as culturas juvenis permeiam esse ambiente, influenciando e sendo influenciadas pelas práticas pedagógicas e pela dinâmica social da escola. Ao reconhecermos a existência dessas subculturas de resistência, percebemos que a educação como prática da liberdade não está totalmente subjugada às estruturas de dominação, mas encontra brechas para se manifestar e contestar tais estruturas.

Assim, mostra-se fundamental reiterar a importância de se promover uma educação que respeite a diversidade, que valorize a participação democrática e que esteja em constante busca pela *desbarbarização* do ensino. Somente através de reconhecimento e fortalecimento dessas subculturas de resistência, aliados ao engajamento em projetos educacionais radicalmente democráticos, é que poderemos transformar as escolas em espaços verdadeiramente inclusivos, laicos e livres, onde a educação como prática da liberdade possa florescer plenamente.

O cotidiano escolar é um espaço vivo e dinâmico, onde se entrelaçam as experiências individuais e coletivas dos/das sujeitos/as envolvidos/as. Esse ambiente é permeado por relações sociais, de poderes e de resistências. As práticas cotidianas que ocorrem dentro da escola não são apenas rotinas mecânicas, mas também são potência e possibilidades de expressão de identidades, valores e aspirações dos seus membros. Ao investigarmos o cotidiano escolar, somos convidados/as a mergulhar nas complexidades das interações humanas, negociações de poder e possibilidades de transformação social que se manifestam nesse espaço, sem perder de vista limites, contradições e problemas do nosso atual modelo educacional.

Esta seção temática buscou explorar temas que permeiam as dinâmicas da vida escolar. Apresentamos sete textos que abordam uma variedade de assuntos, incluindo raça, gênero, inclusão na educação, alfabetização e condições do trabalho docente. Embora reconheçamos que os temas discutidos ainda não capturam toda a complexidade e a diversidade do cotidiano escolar brasileiro, é importante ressaltar que os estudos apresentados consideram a diversidade como uma vantagem pedagógica. De maneiras distintas, esses textos suscitam discussões essenciais relacionadas à democratização do ensino, à promoção da inclusão e à luta contra estruturas de dominação que permeiam o ambiente educacional. Esperamos que aproveitem as leituras.

Recebido em: 27/03/2024; Aprovado em: 10/04/2024.

Notas

- 1 Para saber mais sobre o debate, ver: ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n, 23, p. 62-74, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003.

Referências

ALVES, Nilda. Cultura e cotidiano escolar. *Revista Brasileira de educação*, Rio de Janeiro, n, 23, p. 62-74, Maio/Jun/Jul/Ago, 2003, p. 62-74.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 161, jul./set. 2016, p. 802-820.

CÁSSIO, Fernando. Desbarbarizar a educação. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 13-20.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org.). *Múltiplos olhares: sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, p. 136-161.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007, p. 1105-1128.

hooks, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, Fernando (org.). *Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar*. São Paulo: Boitempo, 2019, p. 199-208.

MOLL, Jaqueline; BARCELOS, Renata Gerhardt de & DUTRA, Thiago. Cidades que educam e se educam: reconstruindo o olhar sobre a educação a partir dos territórios e das pessoas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 16, n. 36, 2022, p. 713-717.

Contribuições para uma educação escolar antirracista:

bell hooks e a pedagogia engajada

Contributions to anti-racist school education:

bell hooks and engaged pedagogy

Contribuciones a la educación escolar antirracista:

bell hooks y la pedagogía comprometida

 **BERNARDO MATTES CAPRARA***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

 **LUCAS ANTUNES MACHADO****

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, Sapucaia do Sul – RS, Brasil.

RESUMO: O objetivo deste artigo é sinalizar a pedagogia engajada de bell hooks, professora e intelectual negra estadunidense, como potencial contribuição para uma educação escolar antirracista. Nessa linha, apresentamos os fundamentos da obra educacional da autora e seus principais desdobramentos. Depois, situamos sua concepção pedagógica no contexto de um projeto ético-político crítico ao racismo, ao sexismo e à opressão de classe, cujos alicerces auxiliam na contraposição ao chamado ‘pacto da branquitude’ presente na sociedade brasileira. Por fim, argumentamos que a pedagogia engajada de hooks enseja valiosas estratégias para o fomento de práticas antirracistas na escola brasileira.

Palavras-chave: bell hooks. Pedagogia Engajada. Escola. Antirracismo.

* Doutor em Sociologia. Professor no Departamento de Sociologia e no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <bernardocaprara@gmail.com>.

** Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e professor de Sociologia na Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <lucas-amachado@educar.rs.gov.br>.

ABSTRACT: The objective of this article is to highlight bell hooks' engaged pedagogy, a black professor and intellectual from the United States, as a potential contribution to anti-racist school education. Along these lines, we present the foundations of the author's educational work and its main developments. Afterwards, we place its pedagogical conception in the context of an ethical-political project critical of racism, sexism and class oppression, whose foundations help to counteract the so-called 'pact of whiteness' present in Brazilian society. Finally, we argue that hooks' engaged pedagogy provides valuable strategies for promoting anti-racist practices in Brazilian schools.

Keywords: bell hooks. Engaged Pedagogy. School. Anti-racism.

RESUMEN: El objetivo de este artículo es resaltar la pedagogía comprometida de bell hooks, docente e intelectual negra estadounidense, como una contribución potencial a la educación escolar antirracista. En esta línea, presentamos los fundamentos de la labor educativa de la autora y sus principales desarrollos. Luego, ubicamos su concepción pedagógica en el contexto de un proyecto ético-político crítico con el racismo, el sexismo y la opresión de clases, cuyos fundamentos ayudan a contrarrestar el llamado 'pacto de la blanquitud' presente en la sociedad brasileña. Finalmente, sostenemos que la pedagogía comprometida de hooks proporciona estrategias valiosas para promover prácticas antirracistas en las escuelas brasileñas.

Palabras clave: bell hooks. Pedagogía comprometida. Escuela. Antirracismo.

Introdução

A escola pode ser entendida como um espaço diverso, no qual se manifestam diferentes culturas, identidades e experiências individuais e coletivas. Tamaña diversidade resulta da interação entre uma multiplicidade de agentes sociais, como estudantes, docentes, funcionários/as e comunidade escolar. Essas pessoas trazem consigo uma variedade de origens étnicas, socioeconômicas, culturais, religiosas etc. Instituição central para as sociedades modernas, a escola tem sido analisada a partir de diferentes ângulos, seja pela via da transmissão de conhecimentos e circulação de saberes, seja pela reprodução de desigualdades sociais.

Em 2003, foi promulgada no Brasil a Lei n. 10.639, determinando que as instituições de ensino incluíssem em seus currículos a história da África e as contribuições da cultura

africana para o país. Um ano depois, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CP n. 1/2004, instituindo as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Nas últimas décadas, portanto, é perceptível o crescimento da importância de se reconhecer e valorizar a diversidade como um recurso enriquecedor para o processo educativo, fato que colabora para a construção de uma sociedade mais inclusiva e justa.

As referidas diretrizes curriculares estabelecem a responsabilidade da escola no combate do tratamento superficial e distorcido tradicionalmente dado aos aportes dos/das africanos/as escravizados/as e seus/suas descendentes para a formação da nação brasileira. Multiétnico e pluricultural, o país necessita de instituições escolares em que todos/as se sintam incluídos/as e tenham garantido o direito de aprender e expandir seus conhecimentos, sem a negação da sua própria identidade étnico-racial. Segundo o documento, a qualidade da educação oferecida será medida pela capacidade da escola de proporcionar um ambiente no qual os/as alunos/as possam desenvolver-se plenamente, respeitando suas origens e culturas (BRASIL, 2004, p. 18).

A pedagogia engajada de *bell hooks*, professora, intelectual e ativista negra estadunidense, representa um marco na busca por uma educação mais inclusiva e socialmente consciente. Ao desafiar as normas tradicionais de ensino, *hooks* (2017; 2020a; 2021) propõe uma abordagem que prioriza a conexão emocional entre educador/a e educando/a, procurando não apenas transmitir conhecimento, mas também promover a transformação pessoal e social. As ideias de *hooks* enfatizam a importância da educação como instrumento de empoderamento e resistência às estruturas de opressão.

bell hooks, cujo nome original era Gloria Jean Watkins, nasceu em 1952, na cidade de Hopkinsville, no Kentucky, Estados Unidos. Ela cresceu em uma família afro-americana de poucas posses e suas experiências moldaram sua visão de mundo e sua dedicação às causas sociais. Atuou como docente em diversas universidades, incluindo a Universidade de Yale e a Universidade do Sul da Califórnia. O trabalho de *hooks* não somente apresenta profundidade intelectual, mas também se mostra acessível e relevante para um público amplo. Combinando teoria crítica com experiências pessoais e exemplos concretos, suas ideias se fazem acessíveis e impactantes. *hooks* aborda questões como raça, classe, gênero, sexualidade e poder, e sua influência transcende os limites da academia, alcançando ativistas, educadores/as e diferentes grupos interessados em justiça social.

Em um contexto escolar marcado pela persistência das desigualdades raciais, a necessidade de uma educação antirracista se torna premente (GOMES, 2017; 1996, SILVA, 2007). A escola é uma instituição fundamental na formação das novas gerações, podendo desempenhar um papel crucial na desconstrução de padrões discriminatórios e na promoção da equidade. Por esse caminho, a pedagogia de *bell hooks* (2017, 2020a, 2021) oferece um arcabouço teórico e prático para a implementação de estratégias educacionais que combatam o racismo e fomentem a diversidade. Suas contribuições podem auxiliar na possibilidade

de uma abordagem antirracista na educação escolar, reconhecendo a necessidade de problematizar as estruturas sociais que perpetuam a marginalização de grupos racializados.

De acordo com Eliane Cavalleiro (2001), uma educação antirracista reconhece inequivocamente a existência do problema racial, gerando uma reflexão contínua sobre o racismo e suas ramificações no contexto escolar. Repudia com firmeza qualquer atitude preconceituosa e discriminatória, tanto na sociedade em geral, quanto no ambiente escolar, assegurando relações respeitadas entre pessoas adultas e crianças, seja qual for a sua origem étnico-racial. Uma escola antirracista trata de valorizar a diversidade presente no seu ambiente como uma ferramenta para estimular a igualdade, incentivando a participação de todos/as os/as estudantes. Também busca operar com materiais que combatam o eurocentrismo nos currículos escolares e abordem a diversidade racial, incluindo o estudo de temas relacionados à comunidade negra (CAVALLEIRO, 2001, p. 158).

Em consonância com essas perspectivas, ao integrar questões raciais de forma transversal em sua abordagem pedagógica, bell hooks desafia a neutralidade da educação e destaca a importância de abordar as relações de poder presentes nas salas de aula. Sua obra convida educadores/as a refletirem sobre seus próprios privilégios e a adotarem uma postura ativa na construção de espaços educacionais verdadeiramente inclusivos e justos. Ao apresentar a pedagogia engajada de hooks, este artigo tem como objetivo explorar as suas contribuições na direção de uma educação antirracista na escola, analisando seus princípios fundamentais e aventando sua aplicabilidade no contexto educacional contemporâneo. Ao fazê-lo, almejamos fornecer possibilidades e argumentos para educadores/as interessados/as em transformar suas práticas pedagógicas em ferramentas de luta contra o racismo e pela promoção da igualdade racial.

bell hooks e a pedagogia engajada

A pedagogia engajada proposta por hooks (2017) defende um jeito de ensinar que qualquer um/uma pode aprender. Ela tem inspiração em Paulo Freire e no monge vietnamita Thich Nhat Hanh. Em Freire (2023) busca-se a educação como prática da liberdade, com estratégias de ‘conscientização’ em sala de aula, sendo que todos/as devem ser participantes ativos/as no contexto escolar. Hanh argumenta no mesmo sentido e acrescenta a ideia de que a pedagogia deve ser holística, integrando a mente, o corpo e o ‘espírito’.

Nas salas de aula das escolas, docentes podem se perturbar quando alunos/as querem ser vistos/as como seres complexos e não consumidores/as de pequenas fatias de conhecimento (hooks, 2017). A autora argumenta que a pedagogia engajada é mais exigente que a pedagogia crítica. A pedagogia engajada enfatiza o bem-estar; para isso, professores e professoras devem atentar para a sua autoatualização, para o seu próprio bem-estar. hooks (2017) argumenta que as instituições educacionais, na maior parte das vezes, estão

cheias de profissionais qualificados/as em termos de “conhecimento livresco”, mas inaptos/as para a interação social.

As estruturas educacionais da sociedade burguesa, capitalista, objetificam os professores e as professoras e sustentam uma divisão entre mente e corpo. Muitos e muitas docentes consideram que uma educação que ligue a vontade de saber à vontade de vir a ser, que foque na integridade da aprendizagem, significa uma espécie de ‘terapia de grupo’. *bell hooks* (2017) afirma que não é essa a tarefa da pedagogia engajada, mas sim a ideia de que o conhecimento deve tornar as pessoas melhores do que elas eram antes. Muitas vezes os e as estudantes querem um conhecimento significativo, que faça ligação entre o saber e as suas próprias vidas.

A educação como prática da liberdade, na perspectiva de *hooks*, significa que as e os estudantes precisam assumir as responsabilidades pelas suas escolhas, pelas suas falas, pelos seus posicionamentos. A pedagogia engajada valoriza necessariamente a expressão estudantil, na medida em que as pessoas são chamadas a compartilhar, a falar, a dizer, a relatar. Mas não são apenas os e as estudantes que assumem a tarefa de se expressar. Nas salas de aula em que são aplicadas pedagogias engajadas, docentes também precisam compartilhar, contar de si, falar das suas questões. Assim, todos/as crescem juntos/as, todos/as se fortalecem e se capacitam, conectando o que estão aprendendo com a sua experiência global de vida.

Quando professoras e professores levam narrativas das suas experiências para a sala de aula, deixam de ocupar o papel de inquisidores/as ou acusadores/as. *bell hooks* (2017) sugere, inclusive, que é produtivo que docentes sejam os/as primeiros/as a correr o risco de ligar narrativas de experiências das suas vidas com os conteúdos acadêmicos. Assim, mostram que as experiências da vida podem iluminar e ampliar nossa compreensão das discussões acadêmicas. A pedagogia engajada inicia com o entendimento de que se aprende melhor quando há interação entre estudante e professor/a.

Isso se relaciona com uma definição multifacetada do conhecimento, desafiando as estruturas tradicionais que o definem. As narrativas pessoais e coletivas podem ser entendidas como partícipes na construção do conhecimento, demonstrando como diferentes perspectivas e experiências moldam nossa compreensão do mundo. Reconhecer e valorizar formas de conhecimento não ocidentais, muitas vezes marginalizadas pelos discursos dominantes na modernidade, por exemplo, amplia as possibilidades epistemológicas e também pode atuar como instrumento antirracista. Nessa ótica, o conhecimento é inseparável das relações de poder e das dinâmicas coloniais das sociedades modernas, e uma abordagem mais crítica e inclusiva é essencial para desestabilizar as hierarquias epistêmicas e difundir uma verdadeira diversidade de saberes (KILOMBA, 2019).

Por essas razões, é fundamental que docentes e estudantes tenham tempo para se conhecer. *hooks* (2017) usa como exemplo exercícios de engajamento do que ela chama de “mente e coração” dos e das estudantes. São exercícios simples de escrita, como quando

todos/as escrevem um parágrafo, de forma espontânea, falando sobre questões pessoais, como momentos de coragem ou objetos que consideram importantes nas suas vidas. Escrever e ler parágrafos juntos/as auxilia a reconhecer a importância da voz de cada um/uma e a criar um espaço para que todas as pessoas possam falar quando têm algo significativo a dizer.

Porém, nunca se deve pedir às e aos estudantes que escrevam algo que o professor ou a professora não tenha disposição para escrever. Na escola, todos/as devem se 'arriscar', porque assim, todos/as participam do trabalho de criar uma comunidade de aprendizagem. Uma comunidade tem no seu centro a comunicação que possibilita o interesse de compartilhamentos comuns. Comunicar é instaurar o comum da comunidade (SODRÉ, 2012). O local em que se realiza a aprendizagem é o local em que ocorrem ações que renovam e dão continuidade à existência comunitária, por isso, a aprendizagem deve se relacionar com os afetos e com a apropriação criativa dos conteúdos. Todos/as se descobrem juntos/as, vulneráveis no contexto do aprendizado compartilhado. A pedagogia engajada sublinha a participação de todos/as, porque é no movimento de ideias, nas trocas entre as pessoas, que um relacionamento se estabelece e possibilita a melhor aprendizagem.

Esse é o sentido da integridade da pedagogia engajada, o sentido de inteireza, de todos/as estarem inteiros/as na sala de aula. Estar inteiro/a na sala de aula significa ser honesto/a, radicalmente aberto/a, expondo medos e resistências, honrando os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado ocorre. A pedagogia engajada tem como prerrogativa o fato de que todos e todas têm alguma colaboração valiosa para o processo de aprendizagem. Mas isso não é o mesmo que dizer que todas as vozes devem ser ouvidas em todos os momentos, ou que todas as vozes devem ser ouvidas na mesma quantidade. Numa sala de aula engajada, é preciso aprender o valor de falar e de dialogar, o valor de colaborar com algo significativo (hooks, 2017).

Isso significa que todas as capacidades devem ser honradas, não só a capacidade de falar, mas também a capacidade de escutar com atenção. A pedagogia engajada é essencial para ajudar a repensar a educação escolar, na medida em que carrega a busca pela participação total das e dos estudantes. Ela procura um relacionamento mútuo entre estudantes e docentes, fomentando uma atmosfera de confiança e compromisso que favorece o aprendizado. Dessa forma, a inteligência pode ser vista como um recurso para fortalecer o bem comum.

Um projeto ético-político antirracista

O eixo do pensamento feminista negro de bell hooks pode ser visto como um projeto ético-político para pensar teoria e prática na educação, dentro e fora da sala de aula,

a partir da crítica a sistemas explicativos globais e neutros de produção de conhecimento. Essa atitude pode ser denominada como “objetividade localizada e corporificada” (GÓES, 2019, p. 8). Pensar por uma lógica localizada impede que o modelo universal e geral do liberalismo científico oriente os modos de fazer e pensar a sala de aula escolar, além de atender a algumas necessidades de grupos subalternos, propondo um modo de fazer e conhecer engajado, ético e político.

Outro ponto importante para um projeto ético-político em sala de aula tem a ver com a economia de poder que se estabelece em uma rede circular de interações e que necessita de uma série de procedimentos articulados, permitindo que esse poder circule de forma contínua, ininterrupta, adaptada e individualizada sobre os corpos (FOUCAULT, 2015). Algumas pistas sobre a relação entre poder e educação aparecem na obra de hooks, sendo que sua compreensão pode reforçar uma educação como prática de liberdade, eticamente orientada para a produção de outros modos de exercício de poder, sobretudo em salas de aula multiculturais. Sua teoria crítica utiliza com recorrência o termo “dominação patriarcal imperialista capitalista supremacista branca” (hooks, 2020a, p. 149) para se referir a uma sociedade dominada pelo pensamento colonizador, ativamente assimilado pelos próprios grupos dominados a partir de processos de subjetivação, em função das relações de poder entre colonizadores/as e colonizados/as.

Somos bombardeados diariamente por uma mentalidade colonizadora – poucos de nós conseguimos escapar das mensagens oriundas de todas as áreas de nossa vida –, uma mentalidade que não somente molda consciências e ações, mas também fornece recompensas materiais para submissão e aquiescência que superam em muitos quaisquer ganhos materiais advindos da resistência, de modo que precisamos estar constantemente engajados e novas maneiras de pensar e ser (hooks, 2020a, p. 57).

Dito de outro modo, sendo resultado de relações patriarcais imperialistas capitalistas supremacistas brancas, a educação escolar não está isenta da produção de mentalidades colonizadas. A relação entre o corpo, os marcadores sociais da diferença (raça, classe, gênero, sexualidade) e o poder fica evidente na construção da teoria educacional de hooks e sua proposta de uma pedagogia engajada. Como forma de transgredir a supremacia branca assimilada pelos/as agentes escolares, busca-se uma possibilidade de produzir práticas antirracistas no âmbito da sala de aula. A noção de pedagogia engajada é tributária de experiências educacionais vividas pela autora, marcadas por exercícios de poder autoritários que enfraqueciam e esmagavam o espírito de alunos e alunas, desumanizando mentes e corpos (hooks, 2020a).

Propondo uma alternativa para práticas em salas de aula, a pedagogia engajada (hooks, 2017; 2020a) funciona como estratégia para ensinar e aprender, visando a resgatar a vontade dos e das estudantes de pensar e alcançar sua autorrealização. Através do exercício contínuo do pensamento crítico, com problematizações do tipo *quem, o quê, quando, onde e como acontecem as relações e interações interpessoais*, as e os estudantes são

convidadas/as constantemente a se implicarem e engajarem no próprio processo de ensinar e aprender (hooks, 2020a). Essa estratégia de ensino exige, sobretudo, mobilização do/a educador/a, em uma postura de suspensão temporária de seu poder absoluto sobre o objeto de conhecimento. Em outras palavras, “devemos estar dispostos a reconhecer o que não sabemos. Um compromisso radical à abertura mantém a integridade do processo do pensamento crítico e seu papel essencial na educação” (hooks, 2020a, p. 35).

A pedagogia engajada de bell hooks leva em consideração o lugar do corpo no processo pedagógico. O corpo está relacionado aos marcadores sociais de classe, raça, gênero e sexualidade envolvidos nas experiências de professores/as e estudantes. hooks (2017) adverte sobre a exclusão do corpo nas relações pedagógicas da modernidade e denuncia como nossa formação no contexto filosófico do dualismo metafísico ocidental insiste na cisão entre corpo e mente. Muitas vezes, docentes e estudantes adentram a sala de aula com a convicção de que apenas a mente deve estar presente, negligenciando a importância da presença e da experiência corporal no processo educativo. Na mesma trilha argumentativa, salientamos que

se atentarmos para experiências educativas entre povos indígenas, quilombolas e habitantes de outros territórios negros, veremos que não é somente com a inteligência que se tem acesso a conhecimentos. Que é com o corpo inteiro – o físico, a inteligência, os sentimentos, as emoções, a espiritualidade – que ensinamos e aprendemos e que descobrimos o mundo. Corpos negros, brancos, indígenas, mestiços, doentes, saudáveis, gordos, magros, com deficiências, produzem conhecimentos distintos, todos igualmente humanos e, por isso, ricos em significados. Produzem também conhecimentos científicos, quando decidem realizar pesquisas deste cunho, que têm em conta as circunstâncias e suas condições de ser e viver (SILVA, 2007, p. 501).

Inspirada em princípios e vivências próprias, bell hooks (2017) estimula alunos/as e professores/as a se envolver no cotidiano da escola com uma abordagem integral, reconhecendo a importância dos aspectos corporais. Ela argumenta que uma pedagogia engajada não deve perpetuar a dicotomia entre mente e corpo, mas integrar essas dimensões de forma a informar nossos comportamentos e estilos de vida além do ambiente escolar. Educadores e educadoras frequentemente negligenciam o fato de que a educação e os marcadores de raça e de gênero, por exemplo, estão intrinsecamente ligados. A diversidade de participantes encontrada no processo educacional engendra identidades multifacetadas ao longo de trajetórias pessoais e profissionais, e a escola desempenha um papel significativo nesse processo (GOMES, 1996, p. 68). Isso acaba influenciando as percepções e interações dessas pessoas, uma vez que o tempo passado na escola é fundamental na formação de memórias, experiências e percepções de si e dos/das outros/as.

A prática da pedagogia engajada implica adotar uma postura antirracista e antissexista no ambiente escolar, rompendo com os paradigmas supremacistas, imperialistas e capitalistas. bell hooks (2017, 2020a) enfatiza a importância da comunidade, da comunidade e do cuidado como elementos essenciais no processo de aprendizagem, sugerindo

que uma comunidade de aprendizagem pode ser um espaço propício para a construção de relações menos violentas e opressoras na sala de aula. Nesse contexto, a ética do amor proposta por hooks (2020b) emerge como um *ethos* para a condução de uma pedagogia engajada, orientando a prática educativa rumo a uma educação que favoreça a liberdade. Ao cultivar relações baseadas no amor, na empatia e no respeito mútuo, os/as educadores/as podem criar um ambiente propício para o desenvolvimento integral dos/das alunos/as, incentivando a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

O amor, assim, é entendido como ferramenta poderosa na luta contra a dominação e a opressão, sendo mais do que um sentimento, mas uma ação que implica cuidado, compromisso, respeito e comunicação aberta. Para a autora, o amor envolve tanto o autocuidado quanto o cuidado com os/as outros/as, rompendo com a concepção moderno-colonial que o reduz a um sentimento romântico de devoção exclusiva a alguém. Essa visão mais ampla sublinha como o amor romântico muitas vezes desconsidera aspectos fundamentais como confiança, honestidade e compromisso, concentrando-se apenas na devoção emocional a uma única pessoa. Ao desafiar essa concepção restritiva, hooks nos convida a repensar nossas relações e a cultivar uma prática amorosa que promova o crescimento pessoal, coletivo e que esteja enraizada em valores de cuidado mútuo e respeito.

O amor, nessa perspectiva, pode desempenhar um papel fundamental como uma força motivadora nas escolas, com professores/as buscando garantir o bem-estar emocional dos/das alunos/as, incorporando questões individuais à dinâmica da comunidade de aprendizagem. Ao impulsionar uma prática educacional que valorize a participação de todos/as e confronte questões sociais relacionadas a raça, gênero e classe dos/das estudantes, os/as educadores/as criam um ambiente propício para o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem inclusiva.

Como afirma Nilma Lino Gomes, “é preciso que as diferenças sejam reconhecidas e respeitadas dentro da instituição escolar” e “o reconhecimento da diferença é a consciência da alteridade” (GOMES, 1996, p. 78). Entretanto, reconhecer a diversidade nas salas de aula não é suficiente sem uma mudança paradigmática no pensamento e na ação dos/as professores/as comprometidos/as com uma educação libertadora, mas também depende de relações sociais que se desenvolvem fora da escola. A abertura para questionar e problematizar ideias e hábitos, aliada à prática do amor, como entendida por hooks (2020b), torna-se essencial para a construção de comunidades de aprendizagem verdadeiramente empoderadoras. A partir da própria experiência educacional refletida nas suas obras, hooks incentiva a transformação da sala de aula, que passa de um ambiente potencialmente hostil e violento a um espaço de valorização da autoestima e identidade das crianças negras.

Escola contra o pacto da branquitude

O chamado *pacto da branquitude* é outra dimensão importante para se pensar as relações étnico-raciais na escola. Cida Bento adverte que é evidente que “os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter privilégios e excluir negros” (BENTO, 2022, p. 18), mas tudo funciona como se isso ocorresse, tendo em vista as formas de exclusão e manutenção de privilégios em diferentes espaços institucionais. Portanto, para reconhecermos o papel que o racismo e as relações étnico-raciais têm nas práticas pedagógicas é necessário que compreendamos a estrutura social que permite a manutenção de determinadas relações de poder, dentro e fora do âmbito escolar.

O pacto da branquitude se relaciona com uma espécie de herança internalizada por pessoas brancas, que não se veem racializadas, justamente pelo fato de serem brancas – o/a branco/a é entendido/a como universal e, dessa forma, não é racializado/a. Na perspectiva da autora, “fala-se muito na herança da escravidão e nos seus impactos negativos para as populações negras, mas quase nunca se fala na herança escravocrata e nos seus impactos positivos para as pessoas brancas” (BENTO, 2022, p. 23). A branquitude não é percebida como uma herança inscrita na subjetividade, sequer sendo mencionada ou reconhecida publicamente. Isso gera um estado de normalização de algumas formas de dominação e violência raciais.

O herdeiro branco se identifica com outros herdeiros brancos e se beneficia dessa herança, seja concreta, seja simbolicamente; em contrapartida, tem que servir ao seu grupo, protegê-lo e fortalecê-lo. Este é o pacto, o acordo tácito, o contrato subjetivo não verbalizado: as novas gerações podem ser beneficiárias de tudo que foi acumulado, mas têm que se comprometer “tacitamente” a aumentar o legado e transmitir para as gerações seguintes, fortalecendo seu grupo no lugar de privilégio, que é transmitido como se fosse exclusivamente mérito (BENTO, 2022, p. 25).

Se o pacto da branquitude colabora para a manutenção de relações de hierarquia e poder, privilegiando pessoas brancas, ele também o faz para a inferiorização de pessoas negras. A supremacia branca estrutura dominações e opressões sociais que sustentam determinados valores e atitudes, ancorados em uma ideologia de dominação de pessoas brancas em relação às negras. Para hooks (2019), a *supremacia branca* é um termo mais útil do que o termo ‘racismo’, na medida em que ajuda a compreender a forma com que uma ideologia determina como pessoas brancas percebem e se relacionam com pessoas negras e não brancas. Além disso, ajuda a explicar a cumplicidade de algumas pessoas não brancas em sustentar e manter hierarquias raciais.

Nesse sentido, a incorporação do racismo não é atribuída apenas a pessoas brancas e não está restrita ao uso da força física ou xingamentos, por conta de seu caráter latente em uma sociedade estruturada pelo colonialismo. A supremacia branca se inscreve em nossos corpos e mentes a partir dos processos de socialização e é assimilada

de modo que nossos comportamentos e ações convergem para sua manutenção. Convergem, ainda, para a deslegitimação de um processo de conscientização e transformação radical do pensamento racista.

Sobre o processo de inscrição da ideologia supremacista branca em nossos corpos e mentes, hooks afirma que “a assimilação como política social de sustentação da supremacia branca era um importante e estratégico contra-ataque, que servia para desviar o chamado para transformação radical da consciência negra” (hooks, 2019, p. 237).

Combater o pacto da branquitude pode ser também estabelecer estratégias plurais e antirracistas em sala de aula. Professores e professoras com uma abordagem crítica antirracista podem auxiliar para melhorar os ambientes educacionais desde a educação primária. Podem ajudar a desafiar e dismantlar os estereótipos raciais, oportunizando o respeito mútuo entre os/as alunos/as e criando um ambiente seguro que acolha as diversas identidades, oferecendo um currículo que seja significativo e relevante para as experiências, histórias e aspirações de todos/as os/as alunos/as. Além disso, desde as primeiras séries, os/as discentes podem ter a oportunidade de estudar a formação racial como parte integrante da construção histórica de representações e identidades em contextos políticos complexos. Os processos sociais e culturais que influenciam e restringem as identidades devem ser explicitados, analisados e desconstruídos, incluindo a análise crítica de discursos e imagens racializados na mídia, na cultura popular e nas interações cotidianas dos e das estudantes (GLASS, 2012, p. 904).

Um projeto alternativo à supremacia branca na escola e ao pacto da branquitude pode buscar, ainda, como salientam Luce Silva e Sanny Rosa, “empretecer o currículo, a partir de uma perspectiva decolonial, para que a escola abrigue os conhecimentos, as identidades, ciências e tecnologias produzidas pelos negros e negras que atuaram e atuam na construção da sociedade brasileira” (SILVA & ROSA, 2023, p. 66). Isso se relaciona com a tarefa de concretizar um projeto educativo epistêmico que desafie os paradigmas e valores impostos pelo binômio modernidade/colonialidade e a subjugação das pessoas negras a uma suposta episteme e sociabilidade que seriam universais. A proposta de enriquecimento do currículo reflete um compromisso pedagógico com um projeto social pluriversal.

Considerações finais

A educação das relações étnico-raciais pretende formar cidadãos e cidadãs que se empenhem em promover a igualdade de direitos em todas as esferas da vida social. Seu objetivo principal é criar aprendizados e ensinamentos que incentivem a participação ativa na esfera pública, cultivando indivíduos/as capazes de reconhecer e valorizar as diversas perspectivas e elaborações culturais que moldaram a sociedade brasileira, além de negociar interesses diversos e propor políticas inclusivas (SILVA, 2007, p. 490).

Em outras palavras, uma educação antirracista na escola é essencial para instigar a justiça social e a equidade, combatendo as estruturas de opressão que perpetuam a discriminação racial. A pedagogia engajada de bell hooks (2017, 2020a) pode contribuir para desafiar as formas tradicionais de ensino e impulsionar a transformação pessoal e social, reconhecendo a importância de abordar questões raciais de forma crítica e reflexiva na escola. Seus trabalhos enfatizam a necessidade de uma educação que dê visibilidade e valorize as identidades e experiências das pessoas racializadas, proporcionando uma cultura escolar inclusiva e respeitosa.

A pedagogia engajada insiste na integralidade das pessoas presentes na comunidade de aprendizagem, em que todos e todas se engajam na construção de laços, vínculos e conhecimentos. Isso supõe riscos e a mobilização das experiências pelas quais nos constituímos enquanto pessoas humanas. No contexto escolar, essa postura faz com que a neutralidade ou o conhecimento desencarnado não seja possível. Dessa forma, os argumentos da pedagogia engajada de hooks misturam corpo, mente, conhecimento, indivíduo/a, sociedade, interações e relações, configurando um projeto educacional ético-político pautado pela crítica ao racismo, ao sexismo e às opressões de classe (MACHADO & GROSSI, 2023). Com base na argumentação proposta neste artigo, indicamos cinco estratégias possíveis para práticas de uma educação escolar antirracista, fundamentadas no pensamento de bell hooks:

1. Construção de comunidade: promover a construção de uma comunidade na sala de aula e na escola, procurando que cada aluno/a se sinta valorizado/a e incluído/a; fomentar a comunicação aberta e o respeito mútuo entre estudantes, docentes e funcionários/as; implementar atividades colaborativas que incentivem os/as alunos/as a se conhecerem melhor e a reconhecerem suas semelhanças e diferenças.
2. Diálogo crítico: adotar o diálogo crítico sobre questões sociais, culturais e políticas relevantes, identificando marcadores sociais de desigualdades como raça, classe e gênero; encorajar a discussão aberta e respeitosa de pontos de vista divergentes, estimulando a consciência crítica e a empatia; utilizar métodos como a leitura reflexiva, o debate em grupo e projetos de pesquisa para explorar diferentes dimensões das temáticas estudadas.
3. Engajamento reflexivo: integrar práticas de reflexão em todas as fases do processo educativo, incentivando as e os estudantes a pensarem criticamente sobre o que estão aprendendo e como isso se relaciona com suas próprias vidas; utilizar diários de aprendizagem, portfólios e discussões em sala de aula, para que todos e todas expressem e analisem suas próprias experiências e conhecimentos.

4. Educação como prática de liberdade: abordar questões de poder, privilégios e opressões de maneira transparente em sala de aula e na escola, qualificando os/as alunos/as para reconhecer e desafiar as estruturas de injustiças em suas próprias vidas e comunidades; integrar leituras e atividades que realcem a importância da justiça social e da equidade, encorajando os/as estudantes a se engajarem em ações que viabilizem transformações positivas.
5. Relação entre teoria e prática: produzir articulações entre os conceitos abordados em sala de aula e a vida cotidiana dos e das estudantes, fazendo com que o aprendizado se faça mais relevante e significativo; incorporar experiências práticas, como saídas de campo e visitas às comunidades locais, projetos de serviço comunitário e estágios, para relacionar os conceitos e teorias com a vida prática das pessoas.

Tudo isso pode acarretar, também, uma educação que valorize os saberes e as culturas das comunidades marginalizadas, fazendo emergir a diversidade de formas de conhecimento presentes na escola (SILVA, 2007). Da mesma forma, indica o papel da educação na promoção do diálogo intercultural e na construção de uma sociedade mais plural e democrática (SODRÉ, 2012). Portanto, uma educação antirracista não somente propõe o combate ao racismo estrutural, mas também estimula a valorização da diversidade como um recurso enriquecedor para o processo educativo.

A Lei n. 10.639/2003 consistiu um momento importante nessa direção, ao instituir a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas. Essa legislação busca preencher uma lacuna histórica na educação brasileira, reconhecendo a participação fundamental das populações negras na formação da identidade nacional. Ao incorporar esses conteúdos no currículo escolar, a lei estimulou a desconstrução de estereótipos e preconceitos, auxiliando a criar as condições para uma educação mais inclusiva e igualitária.

O êxito das políticas públicas institucionais e pedagógicas voltadas para reparação, reconhecimento e valorização da identidade, cultura e história dos/das negros/s brasileiros/as está intimamente conectado às condições físicas, materiais, intelectuais e afetivas relativas ao ensino e à aprendizagem (BRASIL, 2004, p. 12). A efetivação dessas políticas depende também da colaboração e coordenação entre os processos educacionais nas escolas, políticas públicas e movimentos sociais, uma vez que as transformações éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais extrapolam os limites da instituição escolar.

Passados mais de 20 anos, os desafios para uma educação antirracista seguem presentes nas escolas do Brasil. Seguimos sendo uma sociedade bastante desigual, estruturada pela supremacia branca e pelo pacto da branquitude. As condições de carreira e de trabalho para docentes são precárias, desanimadoras e se juntam às perseguições ideológicas

nas escolas e à invasão do discurso empresarial na educação como características do tempo presente. Por isso mesmo, uma educação escolar antirracista se mostra imperativa para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao reconhecer e combater as estruturas de opressão que permeiam a escola, podemos criar espaços de aprendizagem que valorizem a diversidade, favoreçam o respeito mútuo e contribuam para um mundo mais humano e solidário. A pedagogia engajada de bell hooks carrega bastante potencial para contribuir nesse horizonte.

Recebido em: 20/03/2024; Aprovado em: 08/04/2024.

Referências

- BENTO, Cida. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2004.
- CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando a escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 55 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.
- GLASS, Ronald David. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.
- GÓES, Juliana. Ciência sucessora e a(s) epistemologia(s): saberes localizados. *Revista Estudos Feministas*, v. 27, n. 1, p. 1-11, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, 6-7, 1996, pp.67-82.
- GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- hooks, bell. *Anseios: raça, gênero e políticas culturais*. São Paulo: Elefante, 2019.
- hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020a.
- hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020b.
- hooks, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MACHADO, Lucas Antunes & GROSSI, Patrícia Krieger. O projeto ético-político de bell hooks para a educação: contribuições ao campo da Educação em Direitos Humanos. *Educação*, v. 46, n. 1, 2023.

SILVA, Luce Elena Diogo da & ROSA, Sanny Silva da. Empretecer o currículo: por uma comunidade escolar [e não escolar] antirracista. *Revista Teias*, v. 24, n. 74, jul./set. 2023.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

SODRÉ, Muniz. *Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

Educação democrática e equidade de gênero: *disputas na cultura escolar*

Democratic education and gender equity:
disputes in school culture

Educación democrática y equidad de género:
disputas en la cultura escolar

 **FERNANDO SEFFNER***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, Brasil.

 **FERNANDO PENNA****

Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, Brasil.

RESUMO: O artigo explora o conceito de educação democrática a partir da tradição de escritos sobre democracia, cultura escolar e movimentos das culturas juvenis. O recorte temporal no período pós Constituição Federal de 1988 enfatiza os enfrentamentos dos anos 2000 no Brasil, envolvendo ataques à liberdade de ensinar, como ‘escola sem partido’ e denúncia de uma ‘ideologia de gênero’. Estabelece diálogos entre a educação democrática e a equidade de gênero na cultura escolar, investigando situações do ensino de História, campo de atuação dos autores. A preocupação com uma educação democrática é valorizada como estratégia em movimento dentro das escolas, fruto de embates entre marcadores sociais de diferença e preocupações das culturas juvenis, envolvendo disputas políticas, éticas, estéticas e cognitivas. Trata-se de um frutífero campo para pensar a formação dos/das estudantes.

Palavras-chave: Educação Democrática. Ensino de História. Equidade de Gênero. Cultura Escolar. Democracia.

* Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Departamento de Ensino e Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <fernandoseffner@gmail.com>.

** Doutor em Educação. Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* <fernandopenna@id.uff.br>.

ABSTRACT: The article explores the concept of democratic education based on the tradition of writings on democracy, school culture and youth cultural movements. The time frame in the period after the Federal Constitution of 1988 emphasizes the confrontations of the 2000s in Brazil, involving attacks on the freedom to teach, such as the ones by the movement called 'Escola Sem Partido' and the denunciation of a 'gender ideology'. It establishes dialogues between democratic education and gender equity in school culture, investigating situations in History teaching, the authors' field of activity. The concern for democratic education is valued as a moving strategy within schools, as the result of clashes between social markers of difference and concerns of youth cultures, involving political, ethical, aesthetic and cognitive disputes. This is a fruitful field for thinking about student education.

Keywords: Democratic Education. History Teaching. Gender Equity. School Culture. Democracy.

RESUMEN: El artículo explora el concepto de educación democrática desde la tradición de escritos sobre democracia, cultura escolar y movimientos culturales juveniles. El marco temporal posterior a la Constitución Federal de 1988 enfatiza los cotejos de la década de 2000 en Brasil, que implicaron ataques a la libertad de enseñar, como la 'escuela sin partido' y la denuncia de una 'ideología de género'. Establece diálogos entre educación democrática y equidad de género en la cultura escolar, investigando situaciones en la enseñanza de la Historia, campo en que actúan las autoras. La preocupación por una educación democrática se valora como una estrategia en movimiento dentro de las escuelas, resultado de choques entre marcadores sociales de diferencia y preocupaciones de las culturas juveniles, que involucran disputas políticas, éticas, estéticas y cognitivas. Este es un campo fructífero para pensar la formación de las/os estudiantes.

Palabras clave: Educación democrática. Enseñanza de Historia. Equidad de género. Cultura escolar. Democracia.

Andando em círculos, em espirais, em retas ou tudo ao mesmo tempo

Este artigo é fruto da articulação entre interesses de pesquisa e de ação político-pedagógica dos autores. De um lado, questões que envolvem negociações em gênero, sexualidade e educação no cotidiano escolar; de outro, o interesse em explorar o campo da educação democrática em seu valor ético e político na cultura escolar. Em comum, os dois autores elegem o território do ensino de História – e as situações que envolvem o dia a dia de aulas de História na Educação Básica – como lugar de observação das disputas éticas, políticas e cognitivas de cada um dos focos de interesse. Ademais, os dois autores, em estreito diálogo com a noção teórico-política de interseccionalidade, buscam construir um pensamento especulativo acerca da educação, investigar a proposição de metodologias de ensino e propor estratégias de gestão democrática da escola. Todavia, reconhecem, de modo humilde, suas próprias limitações para operar com tantas diretivas políticas e categorias teóricas ao mesmo tempo, pois visam, em última instância, pensar boas estratégias educacionais para o cotidiano escolar nas aulas de História, o que envolve a produção de artefatos pedagógicos para diferentes grupos de estudantes, em diferentes contextos culturais e sociais.

Articular tantos elementos para pensar o ensino de História – ou saber que se deve andar em círculos, espirais e retas, ao mesmo tempo – levou a pensar este artigo como etapa dessa caminhada. Privilegiamos reflexões sobre o que podemos entender por educação democrática e sua conexão com um marcador social da diferença, sempre de olho em situações didáticas de ensino de História, pensando na interseccionalidade. Caminhamos um tanto mais em linha reta do que desejaríamos, mas sem perder o gosto por caminhar futuramente em círculos, espirais e em outros percursos, agregando maior amplitude de marcadores e posições de sujeito/a. Fazemos o exercício conceitual e pedagógico de pensar o ensino de História na intersecção entre proposições de uma educação democrática e um programa educacional preocupado com a equidade nas relações de gênero. Daí tiramos elementos para seguir pensando sobre proposições mais interseccionais, nas quais outros marcadores sociais da diferença – como raça, orientação sexual, geração, classe social, pertencimento religioso, local de nascimento, estrutura familiar, estado civil etc. – possam estar presentes e ser levados em conta. Associamo-nos a uma ideia posta em vários momentos da obra de Clarice Lispector: a de que escrever é procurar (LISPECTOR, 1984). Escrevendo procuramos uma abordagem mais plena da interseccionalidade.

Pensar uma cultura escolar que se ocupe dos marcadores sociais da diferença – no caso deste artigo, o marcador gênero – e os articule com a proposição de uma educação democrática é algo que fazemos por crença, ofício e por observar, no cenário brasileiro e mundial, a ação de numerosos movimentos que visam despolitizar o campo educacional. Em sintonia com as preocupações de Grégoire Chamayou (2020), entende-se que a despolitização envolve esforços para limitar e até mesmo impedir a expressão das demandas

dos/das sujeitos/as, para limitar e até mesmo anular a capacidade dos/das indivíduos/as de se organizarem de forma coletiva e instaurarem uma democracia, cujo valor maior é a percepção do direito a ter direitos (CHAUÍ, 2018a; 2018b). O direito a ter direitos é algo que se ensina – ou não se ensina – às novas gerações.

Há na sociedade brasileira uma profusão de movimentos sociais de caráter francamente reacionário, como ‘escola sem partido’, que ataca a educação democrática, e a pretensa denúncia de uma ‘ideologia de gênero’, que ataca a liberdade de ensinar em questões de gênero e sexualidade, buscando sufocar a possibilidade do direito a ter direitos. São direitos sexuais e reprodutivos, a nome social, à livre expressão de gênero e sexualidade, de gestão democrática da escola, de divergir da norma (dentro da lei), de opinar politicamente, entre outros. As reflexões que fazemos aqui envolvendo questões de gênero e sexualidade se alinham com o que vem sendo feito no campo da educação, com vigor, sobre as relações étnico-raciais:

Ao longo das pesquisas, cada vez mais tenho entendido que as ações do movimento negro transnacional no âmbito da educação, seja no Brasil ou nos Estados Unidos, mesmo com diferenças, partem da compreensão de que o eurocentrismo e o racismo se retroalimentam no contexto educacional, num ciclo vicioso que inviabiliza a construção de uma perspectiva realmente democrática nos currículos e na educação. Democracia, nos currículos e nas escolas, pressupõe participação e representação de todos os envolvidos no processo educativo. Na medida em que o eurocentrismo alimenta o racismo e dificulta que memórias e histórias das populações negras estejam presentes nos currículos e no ensino de História, inviabiliza-se o desenvolvimento de uma perspectiva democrática no processo educativo (PEREIRA, 2019, p. 140).

Articular as aprendizagens em torno de questões como gênero, sexualidade, geração, classe, raça, deficiência, família, estado civil, pertencimento religioso, laicidade do Estado, origem regional, disputas oriente/ocidente é algo que ganha relevância em uma perspectiva interseccional e guarda estreita sintonia com a educação democrática. A redução da desigualdade de gênero, dentro da perspectiva da interseccionalidade, envolve perceber que há homens e mulheres brancos e brancas, negros e negras, pardos e pardas; solteiros/as e casados/as; com orientação sexual LGBTQIAPN+ e até mesmo para muito além da sigla; com diferentes projetos de família, casamento e estado civil; com diferentes corpos, alguns deles reconhecidos como atípicos, com deficiência ou dissidentes da norma; com diferentes origens regionais e oriundos/as de diferentes pontos do planeta; vinculado/as a tradições políticas e culturais orientais ou ocidentais; com pertencimentos religiosos dos mais diversos, inclusive sem adesão a nenhuma crença religiosa etc. Assumimos também que a cultura escolar é instância pública, e a escola é local onde todas essas posições de sujeito/a estão presentes, o que é desejável e é um indicador da educação democrática. O espaço público é local de convívio e negociação das diferenças.

A democracia, conforme Marilena Chauí (2018a, 2018b) não é, como muitas vezes se diz, a forma política do consenso. Ela é a forma política que considera o conflito como

legítimo e necessário, buscando mediações para que possa se exprimir – ou seja, não ser reprimido, podendo vir a ser resolvido. Produzem-se, assim, modos de convivência que respeitam a diversidade e a diferença. Tal processo guarda forte valor educativo no viver em espaço público, daí também sua dimensão central na cultura escolar, o que explica, entre outras coisas, por que no texto da Constituição Federal de 1988 a única instituição sobre a qual se diz claramente que deve ter uma gestão democrática é a escola (BRASIL, 2016). O trabalho pedagógico em torno dos conflitos – assim como em torno dos erros – tem valor educativo e amplia as possibilidades de relação entre diferentes sujeitos/as e coletivos humanos, possibilitando afirmar que “nosso objetivo é imaginar e criar condições para sonhar com relações que tenham ultrapassado os limites da nossa branquitude, do racismo estrutural e do patriarcado” (GIL *et al.*, 2022, p. 06).

A trajetória escolar se faz em estreita relação com a norma, seja a de gênero e sexualidade (cisheteronormatividade), a de raça (branquitude), a de pertencimento religioso (ser cristão), a de classe (valores de classe média urbana culta), de regime político (democracia liberal), da língua (a língua dita ‘cult’) etc. Os jovens e as jovens que habitam a cultura escolar podem ser levados/as a adequar-se à norma, ou dela divergir. O conflito, assim como o erro ou a falha, é um momento em que se pode perceber melhor como a norma funciona, o que ela produz ou esconde, de acordo com o que discute Fernando Seffner (2022). O silêncio acerca da norma, conforme argumenta Megg Rayara Gomes de Oliveira (2023) é a mais eficiente estratégia política de manutenção do poder dos/das privilegiados/as na estrutura normativa dada. Instaurar o debate, fazendo emergir conflitos e contradições, é tarefa educativa em todos os campos, notadamente na cultura escolar. Se vai à escola para aprender a ler e escrever e falar, argumentar, entender o ponto de vista do/da outro/a e conhecer melhor seus próprios pontos de vista, que podem ter sido incorporados ao nosso funcionamento cotidiano quase sem percepção. Com isso nos aproximamos da perspectiva política e pedagógica da interseccionalidade, maneira sensível de pensar a identidade e sua relação com o poder, bem como “uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Para dar conta dos propósitos enunciados, este artigo conta com mais três seções. Na primeira, apresentamos um conjunto de reflexões em torno da educação democrática. Na segunda, pensamos o campo específico do marcador social escolhido, o gênero. Na terceira seção estabelecemos conexões ao mesmo tempo em que dialogamos com uma situação fruto da etnografia de cenas do ensino de História, à moda de considerações finais, que abrem caminho para outras reflexões.

A teorização crítica e interseccional na educação democrática

As expressões contemporâneas da interseccionalidade [...] e a educação crítica não apenas emergiram no mesmo conjunto de relações sociais, como influenciaram uma à outra. Ambos os projetos têm histórias muito mais longas que aquela que podemos apresentar aqui, e a relação entrelaçada melhorou os dois. No entanto, as mudanças induzidas pela crescente influência do neoliberalismo e, mais recentemente, do populismo de extrema direita sobre as escolas e as instituições públicas puseram em risco essa relação sinérgica (COLLINS & BILGE, 2021, p. 212).

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge reconhecem uma relação sinérgica entre a interseccionalidade e a educação crítica. As autoras defendem que a obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, é um “texto fundamental para a interseccionalidade”, por usar uma linguagem que abre a possibilidade para uma análise que abarque as diferentes relações de desigualdade social (COLLINS & BILGE, 2021, p. 212). Nossa apropriação do termo *educação democrática* se aproxima daquela realizada pelos/as autores/as do campo da Pedagogia Crítica (fortemente influenciada pelas ideias de Freire), mas incorporando as contribuições do campo da interseccionalidade. Em verdade, é mais do que isso, porque a discussão realizada por Collins (2022) sobre a interseccionalidade como teoria social em construção nos permite repensar a forma de teorização na educação democrática.

Collins mobiliza “a distinção entre a teoria social como um corpo de conhecimentos que explica um fenômeno e a teorização como o processo usado para criar esse corpo de conhecimentos” (COLLINS, 2022, p. 77) para pensar a interseccionalidade como uma teoria social em construção. Gostaríamos de traçar um paralelo entre essa proposta e uma forma de teorização crítica na educação democrática – ou seja, um determinado processo usado no desenvolvimento de explicações sobre o fenômeno educacional com foco na sua dimensão democrática. Essa forma de teorização é indissociável de um projeto de conhecimento resistente: no caso da teorização crítica na educação democrática, foi constituído em oposição a uma forma de violência contra a educação que se fortaleceu no Brasil na década de 2010, tendo como ponto nodal a proposta de uma ‘escola sem partido’.

Os/As defensores/as da suposta ‘escola sem partido’ entendiam que educadores/as eram ‘militantes travestidos/as de professores’ e que ‘professor/a não é educador/a’. O coletivo Professores contra o Escola sem Partido foi constituído na luta contra essa forma renovada de violência na educação e a nomeou, em 2015¹, como “ódio aos professores” (PENNA, 2016; OLIVEIRA, 2022). A violência era direcionada à dimensão educacional, portanto política, do fenômeno escolar e atingia qualquer um dos seus elementos que manifestassem um caráter emancipatório – desde temas a serem discutidos em sala ou fixados em livros didáticos até sujeitos/as que se posicionassem nesse sentido, fossem estudantes ou profissionais da educação. Os/As defensores/as da ‘escola sem partido’ precisavam de um espantinho como alvo de sua campanha política de manipulação do

pânico moral; e que figura melhor do que a do/da ‘professor/a doutrinador/a’, que visaria realizar um ‘sequestro intelectual’ das crianças e destruir a ‘família tradicional’? O discurso reacionário de defesa de uma ‘escola sem partido’ pretendia transformar professoras, professores e profissionais da educação em alvos dessa campanha de ódio.

Podemos considerar que os grupos reacionários têm sucesso, em alguma medida, porque conseguem criar um clima de insegurança, no qual muitos/as profissionais se autocensuram, por medo, e outros/as são alvo de perseguição. No entanto, verificamos que esses grupos reacionários fracassarão, em última instância porque as educadoras e os educadores não aceitaram o lugar de vítimas e se organizam, cada vez mais, articulando ações sociais de resistência. Tais ações constituem-se como projetos de conhecimento resistente, porque “são guiados menos pela questão se devemos ou não resistir aos arranjos de poder prevaletentes e mais pela indagação sobre as formas que essa resistência poderá ter” (COLLINS, 2022, p. 168). É o que Collins chama de “teorização crítica via práxis”:

a teorização crítica em projetos de conhecimento resistente está aberta a metodologias mais abrangentes como parte de seu projeto teórico. Algumas teorias críticas, como a teoria racial crítica e a teoria feminista, demonstram algum tipo de compromisso com a práxis – a saber, a relação entre ações e ideias. Dentro desta estrutura, as ideias não impulsionam ações – caso de teorias como ideias que são testadas na prática por meio da ação, ou de comportamentos que são influenciados pela análise. Em vez disso, a práxis cria um espaço mais amplo para a teorização crítica, precisamente porque não se limita a um ato distinto em um momento específico do tempo, mas pode inspirar todo um ethos de um projeto (COLLINS, 2022, p. 169-170).

Os projetos de conhecimento resistente entendem a ação social como uma forma de teorizar e valorizam as experiências como fonte rica de discernimento. A análise crítica que faz parte dessa ação tem a intenção de fomentar a mudança social, assumindo um compromisso com a justiça social. Na última década, a ação docente precisou resistir não apenas aos ataques característicos da extrema direita (‘escola sem partido’, educação domiciliar, denúncia de uma ‘ideologia de gênero’, militarização das escolas etc.), mas também ao avanço e à intensificação das políticas neoliberais no campo educacional (Novo Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular, precarização do trabalho docente). Cada uma dessas lutas constituiu diferentes projetos de conhecimento resistente interconectados. A educação democrática pode ser mobilizada, nesse contexto, como uma tentativa de destacar a interconexão entre esses projetos e fortalecê-los mutuamente através do engajamento dialógico. Assim, a teorização crítica na educação democrática não apresenta apenas um paralelo com a proposta da interseccionalidade como teoria social em construção, mas se constitui também como uma teorização interseccional.

A educação democrática, no seu cerne, está preocupada com a equidade educacional, ou seja, a garantia do direito à educação para todos, todas e todes. As escolas e as universidades estão inseridas em sociedades caracterizadas por desigualdades sociais estruturais e, portanto, são atravessadas por elas. Essas desigualdades sociais se

convertem em exclusão nos/dos espaços educativos. Ao compreender que diferentes relações de opressão estão interconectadas e se constituem mutuamente, estamos usando a interseccionalidade como ferramenta analítica. Collins e Bilge definem a interseccionalidade da seguinte forma:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (COLLINS & BILGE, 2021, p. 15-16).

Se as relações interseccionais de poder também atravessam escolas e universidades e se convertem em exclusão nesses espaços, a teorização crítica na educação democrática através da práxis dos projetos de conhecimento resistente também precisa ser interseccional. Dessa defesa vem nossa proposta de pensar em uma *teorização crítica e interseccional na educação democrática*, comprometida com um engajamento dialógico entre os diferentes projetos de conhecimento resistente. Apesar de interconectados e em diálogo, esses projetos possuem as suas especificidades e, no presente texto, focaremos as questões de gênero e sexualidade.

Aprendizagens das questões em gênero e sexualidade na cultura escolar

Aprender acerca das questões de gênero e sexualidade significa poder falar sobre elas, poder perguntar sobre o que se tem curiosidade, estar frente a professores e professoras com liberdade para abordar tais questões, estudar em uma escola que tenha acesso a materiais didáticos – livros, jogos, cartilhas, imagens, vídeos, filmes, indicação de links e redes sociais – nos quais tais questões sejam abordadas. Mais importante ainda, as informações que alimentam os debates acerca de tais temas em sala de aula devem ser de natureza científica, ancoradas em uma ética republicana, laica e em razões públicas. Por fim, é necessário que a abordagem de tais questões esteja amparada em leis, diretrizes curriculares, livros didáticos validados pela autoridade educacional e acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário. E nossa proposição é que tal abordagem esteja em sintonia com a educação democrática, conforme discutem Mariona Massip Sabater, Edda Sant (2022) e Maria Belén Díez Bedmar (2022).

No Brasil das últimas duas décadas, um conjunto de movimentos sociais de corte reacionário, autoritário, não científico e não democrático insiste em propagar pânico moral sobre a abordagem escolar de tais temas, insistindo que a prerrogativa de sua abordagem

seja das famílias e das religiões, não da escola. Ou ainda, que a escola, dotada de autonomia segundo a Constituição Federal de 1988, só possa abordar tais temas dentro dos valores das famílias e das religiões, mesmo quando esses atentam contra a ciência e a legislação. Isso configura claramente uma tentativa de ‘colonizar’ a cultura escolar pelas aspirações particularistas de algumas das famílias e alguns dos grupos religiosos, retirando-lhe o caráter de autonomia, gestão democrática, bem como a dimensão de bem público, conferidos pela Constituição Federal. Em seu artigo 205, são claramente assegurados a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (BRASIL, 1988). Ainda nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 afirma que a educação das crianças e jovens é um dever de promoção conjunta do Estado e da família, em colaboração com a sociedade, não indicando que a escola deva ter sua autonomia submetida à das famílias.

Os movimentos² que buscam essa ‘colonização’ da escola defendem que tais temas – e vários outros, como as questões sobre raça, religiões de matriz africana, desigualdade, papel dos militares na história nacional, denúncias de torturas durante a ditadura civil-militar de 1964 a 1985, novos modelos de família para além do casal heterossexual monogâmico, conquistas de direitos civis e sociais por populações vulneráveis e em termos de patrimônio histórico e cultural – não sejam abordados na escola. São movimentos sempre contrários à inclusão de temas e questões contemporâneas no percurso escolar, usando de modo abusivo a partícula ‘sem’, listando depois dela tudo o que lhes parece que deva ser silenciado.

Passam a ideia distorcida de que a melhor escola é aquela que não aborda tais temas, pela deliberada confusão que fazem entre o tema – por exemplo, a pornografia – e a denominação de um movimento, ‘escola sem pornografia’. Claro está que ninguém deseja uma escola ‘com’ pornografia. Mas a prevenção aos males que a pornografia pode causar não se alcança eliminando sua discussão da formação escolar, pelo contrário, a prevenção só será alcançada se tais questões puderem ser debatidas – no caso da pornografia, há experiências exitosas em países como o Canadá e a Austrália. A violência contra a mulher só experimentou redução no Brasil quando foi amplamente discutida pela sociedade, que terminou aprovando tanto a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006) quanto a chamada Lei do Feminicídio (BRASIL, 2015), que dotaram o poder Judiciário de instrumentos para punir tais práticas, bem como permitiram ao poder Executivo lançar políticas públicas de educação e prevenção; e igualmente, que influenciaram a necessidade da abordagem de tais instrumentos jurídicos na formação escolar, particularmente aquela do ensino médio.

Os movimentos sociais de cunho autoritário e não democrático insistem em afirmar que a abordagem de tais temas é proibida a professores e professoras, ou então que não é devidamente regulada em lei. As evidências em contrário são fartas. Em levantamento recente, consultando bases de dados, decretos, leis, portarias, acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário e outras publicações que norteiam a educação brasileira, Thiene Pelosi Cassiavillani e Mirian Silva Albrecht (2023) chegaram à seguinte conclusão:

Ainda que o momento seja de grande pressão política para que a Educação Sexual, assim como quaisquer questões ligadas à gênero e sexualidade, sejam silenciadas nas escolas brasileiras, existe toda uma teia de documentos normativos, acordos internacionais, manuais, leis e decretos que respaldam e legitimam o trabalho dessa temática nas escolas brasileiras. E, para além disso, a pesquisa demonstrou que a prática educacional realizada sem a inserção de uma Educação Sexual sistematizada está na contramão da legislação nacional. Diversos documentos oficiais da Educação, assim como leis e decretos mais amplos, determinam a promoção, junto a crianças, jovens e adolescentes, das aprendizagens necessárias para que esses exerçam plenamente a sua cidadania, sua sexualidade, sua inserção social, sua capacidade de diálogo, o respeito às liberdades e à diversidade (CASSIAVILLANI & ALBRECHT, 2023, p. 18).

As forças de extrema direita, de forte cunho autoritário e não democrático, empenham-se em eliminar os possíveis conflitos sociais, não por sua resolução ou mediação, como já apontamos na introdução, mas pela tentativa de eliminar a existência política daqueles e daquelas que pensam de modo diferente dos valores conservadores. Dessa forma, quem se opõe a suas ideias é levado/a a se calar e, no limite, a não existir politicamente, tornando assim possível a prisão ou a simples eliminação física, como temos assistido na transformação do/da antagonista em inimigo/a a ser extinto/a, e nos elevados índices que ainda persistem entre nós de assassinatos da população LGBTQIAPN+, das mulheres pelo feminicídio e, em particular de travestis e transexuais, sem falar da população jovem masculina negra, objeto de verdadeiro genocídio.

Calar a oposição é claramente um ato de censura, proibido pela legislação brasileira, e não tem sintonia com os valores de uma Educação democrática. Das muitas formas de estabelecer censura, a que tem sido utilizada é afirmação da prerrogativa de famílias – algumas, sempre aquelas que alimentam ideologias conservadoras e não democráticas – e confissões religiosas – algumas, sempre aquelas que defendem uma moralidade punitiva e centrada na figura de um deus vingativo – sobre os valores da cultura escolar. Por iniciativa de um grande conjunto de instituições públicas, coletivos, universidades e poder Judiciário, foi publicado o *Manual de Defesa Contra a Censura nas Escolas* (AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et. al.*, 2022), que aborda diretamente a questão da relação entre família e escola:

Os ataques contra docentes e instituições de ensino são provocados por movimentos reacionários que promovem desinformação geral, medos, preconceitos e que, de forma leviana, mobilizam o sentimento das famílias sobre temas naturalmente inquietantes no ensino (política, desigualdades, gênero, sexualidade, racismo etc.). Essa manipulação parte do argumento de que as famílias – em especial, as conservadoras – teriam o direito de determinar quais conteúdos a escola deveria abordar. Ocorre que os princípios constitucionais da educação escolar são direitos previstos como cláusulas pétreas (imutáveis) na Constituição, cujo propósito é justamente servir à proteção e à defesa de educadoras e educadores, estudantes e escolas contra ameaças que possam sofrer. A democracia – e, como consequência, a participação e a gestão democrática da educação – tem como finalidade, como “chão”, a garantia dos direitos humanos; em especial, do direito humano à educação de qualidade

para toda a população. Portanto, a gestão democrática não pode ser evocada como forma de restringir os direitos legalmente previstos e limitar a abordagem de conteúdos escolares ao que defende as doutrinas religiosas e políticas de determinadas famílias (AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et al.*, 2022, p. 06).

O excerto permite perceber que a extrema direita, religiosa ou não, responsável direta por tais ataques, não apenas age para eliminar agrupamentos dos quais discorda no espectro político, como age decididamente para promover o pânico moral e o caos informacional, utilizando as já conhecidas táticas de difusão de *fake news*. Não por acaso, os mesmos grupos que atacam a autonomia escolar defendem também a não regulamentação das plataformas de redes sociais, possibilitando ali a instauração de discursos de ódio, tomados como ‘manifestação da liberdade de expressão’. O ódio contra grupos sociais, instituições, populações e indivíduos/as é um sentimento que poucas vezes encontra justificativa. Na sociedade brasileira contemporânea, ele não é um sentimento individual, mas algo promovido ativamente por organizações, se transformando em uma máquina de eliminação de pessoas – tanto física quanto moral, buscando tornar abjetos e desprezíveis grupos sociais historicamente vulneráveis.

Pensando especificamente nas trajetórias escolares, tomamos os dados da pesquisa que investigou oportunidades e riscos associados ao uso da internet pela população de 9 a 17 anos no Brasil (COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL, 2020). Por um lado, a pesquisa mostrou que 89% das crianças e adolescentes brasileiros/as têm acesso à internet. Por outro, evidenciou a proliferação de discursos de ódio nos ambientes virtuais, afetando os/as jovens: 31% das meninas e 24% dos meninos indicaram ter sido tratados/as de forma ofensiva. Entre os/as jovens entrevistados/as, 43% afirmaram já terem sido discriminados/as na internet. Conteúdos sobre violência atingem mais as meninas, num percentual de 27%, e de 17% entre os meninos. Tais dados corroboram o que foi levantado por Cassiavillani e Albrecht (2023):

Uma escola sem a presença da Educação Sexual perpetua violências e desigualdades, o que vai na contramão do que preconizam os documentos. Em um país em que sexo, gênero, sexualidade e violência estão tão interligados, professoras, professores e a escola possuem a responsabilidade de promovê-la numa perspectiva integral. Essa perspectiva é aquela que constrói, junto a estudantes, reflexões sobre si e sobre o outro, sobre corpo, prazer, saúde e diversidade, no intuito de combater as desigualdades e violências baseadas em diversos marcadores sociais, como gênero e expressões individuais de identidade e sexualidade (CASSIAVILLANI & ALBRECHT, 2023, p. 18).

Perceber que o mundo é diverso, que as pessoas têm multiplicidade de posições políticas, oriundas em grande parte dos marcadores sociais da diferença – pertencimento religioso, raça, classe social, nível de consumo, gênero, orientação sexual, estado civil, origem regional, origem étnica, filiação política e partidária, raça, deficiência, geração etc. – é elemento de ordem cognitiva, além de política, estética, científica. Perceber também

que boa parte da vida em sociedade é um esforço no sentido de lidar com tal conjunto de marcas diversas é atributo da Educação democrática, a saber, mediação e resolução de conflitos, vistos como inerentes à vida em comum. Perceber igualmente que muitas crianças e jovens não se reconhecem na norma cisgênera e desejam viver de outros modos, como discute Fernando Seffner (2022), é igualmente uma demonstração de capacidade cognitiva, apreço pelos valores da democracia e estímulo à solidariedade.

Nos excertos acima, temos nos ocupado em mostrar como as questões de gênero e sexualidade são promotoras de diversidade e diferença entre sujeitos/as, e como os esforços da cultura escolar devem caminhar no sentido da construção de um *modus vivendi*, termo que compreende mecanismos democráticos de mediação entre pessoas e grupos sociais que pensam de modo diferente.

O Brasil é signatário e já foi propositor de inúmeros acordos internacionais, no âmbito das Nações Unidas e cooperações bilaterais – com o Mercosul e a União Europeia, por exemplo –, que enfatizam os direitos das mulheres como direitos humanos, os direitos da população atualmente designada como LGBTQIAPN+ também como direitos humanos e os direitos dos/das jovens como direitos humanos. O Brasil também é signatário de acordos internacionais que asseguram o direito das novas gerações ao mais amplo processo de formação científica em todos os temas e contextos. Todas essas obrigações legais têm implicações na trajetória escolar. Uma pequena demonstração disso é a adesão do Brasil ao documento *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências* (UNESCO, 2018), que enfatiza tanto o respeito pelas demandas de conhecimento das culturas juvenis, quanto a orientação de que as abordagens se façam em sintonia com conhecimentos científicos, em linguagem adequada e evitando processos de estigma e discriminação.

As famílias podem não ter uma organização interna democrática, assim como as religiões – vale lembrar que a Igreja Católica Romana é uma monarquia masculina de direito divino, com prerrogativa de funcionar assim; é um direito dos/das fiéis reconhecerem que essa é uma modalidade válida de organização, como é um direito de outros/as fiéis discordar disso, não aderir ou lutar para modificar essa situação.

Há um consenso internacional de que a escola deve ter uma gestão democrática e que os/as jovens têm direito à formação republicana e laica. Um dos motivos principais para isso é que essa modalidade de organização escolar permite a superação do racismo, dos preconceitos de gênero e sexualidade, das discriminações por conta de posições diversas daquelas de marcadores sociais da diferença, da luta contra a ampliação da vulnerabilidade de grupos sociais e indivíduos/as. Esses são também os princípios da Constituição Federal de 1988:

É fundamental destacar que a superação das desigualdades e o enfrentamento dos preconceitos e das discriminações estão expressos no Art. 3º da Constituição Federal como objetivos máximos da República Federativa do Brasil: construir uma

sociedade livre, justa e solidária; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Objetivos aos quais a política educacional está, evidentemente, subordinada (AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et al.*, 2020, p. 18).

A cultura escolar é atravessada por questões de gênero e sexualidade. Nenhuma criança ou jovem realiza a trajetória escolar sem tomar contato com importantes momentos de sociabilidade nos quais os marcadores gênero e orientação sexual estejam presentes. A abordagem desses temas em sala de aula tem implicações para uma cidadania adequada, a melhor compreensão da natureza do espaço público, o cuidado com a saúde, para que se evitem violências de gênero e sexualidade, para que não se ampliem processos de marginalização e discriminação.

Para além da escola, vale lembrar que o Brasil também ajudou a produzir e tem documentos internos tratando de questões de gênero e sexualidade no ensino superior. Como exemplo recente dessa produção citamos o *Marco Referencial para a Igualdade de Gênero em Instituições de Ensino Superior no Brasil*, produzido pelo grupo Mulheres na Ciência (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2022), que discorre de modo objetivo sobre práticas e procedimentos que assegurem, nas diversas instâncias do ensino superior brasileiro, a equidade de gênero e o respeito pelas diferentes orientações sexuais.

Acreditamos que é possível discutir sobre tudo em sala de aula. Tal decisão de escolha pelo debate está baseada no interesse genuíno das crianças e dos/das jovens, que o manifestam no interior da gestão democrática da escola e na oferta de conhecimentos científicos para subsidiar o debate. Em uma aula de História, por exemplo, pode-se debater acerca das relações de gênero nas muitas sociedades do passado e do presente, nos modos pelos quais o que hoje chamamos orientação sexual foi entendida e vivida pelos diferentes povos; sobre família, casamento, conexões entre pertencimento religioso, gênero, sexualidade, novas formas de família indicadas no último Censo da População Brasileira (IBGE, 2023), o que significa pornografia e como ela é hoje uma indústria de largo alcance, direitos de grupos sociais, entre outros temas.

Afirmamos isso em sintonia com nossa compreensão sobre o que é a democracia e inspirados pelas produções de Marilena Chauí (2018a, 2018b). Uma sociedade é democrática quando nela vige um regime de governo com eleições, quando partidos políticos são livremente organizados, quando se mantém a divisão dos Três Poderes da República, quando existe o respeito à manifestação da vontade da maioria sem ferir as minorias. Contudo, para muito além disso, uma sociedade democrática – e uma educação democrática – é aquela que institui o direito a ter direitos, impedindo que governantes ou alguns grupos sociais específicos busquem reduzir esses direitos ou estabelecer modos de censura. De fato, uma sociedade é democrática quando reconhece que as diferentes posições e modos de viver gênero e sexualidade são protegidos como direitos humanos.

Andar distraído/a para ser surpreendido/a

Ao longo dos tópicos anteriores, buscamos qualificar a compreensão dos conceitos de democracia, educação democrática, relações de gênero, marcadores sociais da diferença, equidade de gênero e interseccionalidade. Nosso propósito não é chegar a definições acabadas, como quem estabelece um marco de chegada já assentado, mas dispor dos conceitos como dispositivos que permitam ampliar nosso olhar e nossas compreensões acerca do que ocorre nas aulas de História, na cultura e no cotidiano escolares. Tomamos em especial a cultura escolar como algo vivo, fruto de constantes embates entre demandas das culturas juvenis, disposições de regimentos, orientações das políticas públicas de educação, ações colocadas em andamento por professores e professoras, pressões políticas da comunidade escolar e de numerosos grupos sociais, bem como de autoridades, empresários/as, organizações sociais, discursos religiosos e tradições.

Tomar a cultura escolar, as aulas de História e o cotidiano escolar como contextos em constante movimento e disputa implica também tomar a construção de um projeto de educação democrática como algo em movimento. As reflexões feitas nos tópicos anteriores ajudam a pensar que a cultura escolar é habilitada por discursos e práticas que resistem à colonialidade do tempo, dos corpos, dos modos de ser e aprender. Tais ideias ajudam a identificar e valorizar movimentos dentro da cultura escolar que trazem demandas democráticas, conhecimentos resistentes, estratégias de luta contra autoritarismos e contra a crescente onda de ‘empreendedorismo individual’ gerada pela governamentalidade neoliberal. Com essas reflexões, permite-se valorizar as políticas de solidariedade que se estabelecem ao longo da trajetória escolar, enfrentando o estímulo às noções de concorrência e guerra de todos/as contra todos/as, típicas do já citado empreendedorismo individual, que alimenta as avaliações em larga escala, a individualização dos elogios e das punições, a culpabilização de docentes pelos resultados das classes em que lecionam e a moralização das condutas, no caso das relações de gênero.

Buscamos circular pela cultura escolar e pelas aulas de História um tanto distraídos, para que possamos ser surpreendidos por novos sentidos de democracia, novas demandas de participação das culturas juvenis, novos contornos dos movimentos de insurgência à norma que nos ajudem a dar feito a um projeto de educação democrática que, sabemos, já habita em muitos lugares. Não é algo que virá de fora da escola para nela se instalar, mas ali já pulsa. Mais ainda, circulamos pelas aulas de História de olhos e ouvidos atentos aos novos sentidos das narrativas históricas.

A etnografia de cenas da aula de História abaixo narrada permite algumas considerações envolvendo os temas centrais deste artigo, educação democrática e equidade de gênero, ou estudo das relações de gênero.

Escola Municipal de Ensino Fundamental, de pequeno porte, em município da Região Metropolitana de Porto Alegre, tem apenas uma turma de cada série no turno da manhã, na frente de uma praça, em bairro de perfil operário, construções com não mais de dois pisos. A visita à escola foi feita no início de novembro de 2022, logo após o encerramento da corrida eleitoral presidencial. Foram assistidos três períodos de História em uma classe de oitavo ano, com frequência de 14 alunos, 7 meninas e 7 meninos, todos brancos, e muito participativos. A sala de aula é pequena, mas muito acolhedora, cadeiras e carteiras confortáveis, um ar-condicionado eficiente e silencioso, armários com livros didáticos, cartazes pelas paredes. O tema em estudo é a Revolução Francesa, e na aula de hoje foi abordada a divisão dos poderes do rei, as noções de poder constituinte e de constituição e de organização do aparelho de Estado em três poderes, bem como foram lidas e debatidas as demandas populares e em especial aquelas das mulheres ao longo do processo revolucionário. Foram discutidos temas como igualdade jurídica, situação das mulheres, imposto sobre os ricos, regramento da igreja, jacobinos, girondinos, planície, direita, esquerda, abolição da escravidão nas colônias, período do terror, guilhotina. Tudo isso gerou muita discussão, e muita participação, com a classe estabelecendo conexões entre os temas históricos e muitas questões do dia a dia dos jovens.

O segundo momento da aula foi dedicado à atividade de produção de leis. Cada aluno recebeu um papel, e nele deveria colocar 3 proposições de lei que achava importantes para melhorar a vida da comunidade, e que depois foram discutidas e votadas em grande grupo. Os alunos não deveriam se identificar no papel escrito, que depois foi recolhido, e uma aluna foi designada para ler em voz alta cada uma das proposições. Feita a leitura de cada uma, havia breve debate, e elas foram sendo votadas, se aprovadas ou não, ou se aprovadas com modificações. Surgiram proposições de leis muito originais, e até mesmo hilariantes, sobre todos os assuntos que se pode imaginar. Vamos comentar aqui as que dialogam mais de perto com os temas do artigo. Ficou absolutamente nítido que os temas da segurança pública e da violência foram dominantes. Logo no segundo papel lido, estava a proposição de lei “pena de morte liberada”. O debate foi acalorado, a lei foi rejeitada em votação apertada e com recorte de gênero, a saber, as 7 meninas votaram contra, e seis meninos votaram a favor, um único menino votou contra, junto ao voto das meninas. A votação era feita levantando o braço. Logo adiante foi lida a proposição “pena de 50 anos para assédio, agressão física e mental”. Novamente o debate ficou acalorado, basicamente porque uma menina tomou a palavra logo após a leitura da proposição e disse “fui eu quem propus, para as mulheres não serem agredidas pelos homens”, embora a proposição lida não falasse em assédio ou agressão a mulheres, e talvez por isso ela tenha se manifestado, na tentativa de complementar o que estava posto no papel por ela mesma. Os meninos se manifestaram em frases do tipo “tudo é culpa dos homens”. As meninas revidaram lembrando notícias de jornal e inclusive elementos das propagandas partidárias na eleição em andamento, que citavam as estatísticas de estupro e feminicídio. A proposição foi aprovada, os meninos terminaram por concordar.

As leituras de proposições seguiram, e dali a pouco foi lido “abolir o preconceito contra as mulheres”. Duas meninas aproveitaram para dizer que elas tinham também escrito coisas semelhantes, e então a aluna encarregada de ler procurou, e leu as três sobre o mesmo tema. Aqui o debate tomou outro rumo. Os meninos argumentaram que não se tratava de fazer leis só para proteger as mulheres. As meninas disseram que os meninos eram violentos. Mas a lei aprovada acabou ficando com a redação “abolir o preconceito contra as mulheres e contra os homens”. Nada foi discutido em termos de orientação sexual, ou seja, envolvendo a chamada população LGBTQIAPN+. Todo o debate transcorreu dentro da divisão tradicional binária

de gênero e de orientação heterossexual. Enquanto o debate acontecia, um menino cantou para uma menina a estrofe “se você me ama, então me liga”, e a menina respondeu na hora “se tu me ama, então me liga tu”. A todo momento, disputas em termos de distribuição de poder entre meninos e meninas se colocaram.

Depois tivemos algumas proposições que provocaram risos do tipo “não eliminar o Brasil em jogos importantes da Copa do Mundo” e “proibir que as pessoas batam nos cachorros”, “aumentar a quantidade da merenda escolar” e “não precisar pagar água e luz”. Elas foram aprovadas por ampla maioria, e o clima geral de risos e brincadeiras contribuiu para gerar maior união na classe, que havia tido alguns debates acalorados e votações com oposição de lados. Foi lida então a proposição “liberdade de opinião para todo mundo”. Novamente o debate se acalorou, o que levou um menino a dizer em voz alta “fui eu que escrevi isso, agora não se pode mais falar nada que tudo é censurado”. Recém-saídos de uma eleição onde os discursos de ódio haviam sido a tônica, onde fake news e desinformação foram uma preocupação constante, e onde os ataques pessoais deram o tom das campanhas, houve muito debate em cima da proposição. Ela foi rejeitada por ampla maioria, e o argumento principal foi de que “aí começa a ter gente que ofende os outros, não dá certo”. Embora sem citar a expressão “discursos de ódio”, ficou evidente que a rejeição da proposição estava alicerçada em uma percepção geral do mal que causam os ataques pessoais, cancelamentos, linchamentos morais, comprometendo os laços sociais. Foram lidas e não aprovadas proposições como “a milícia poder matar bandidos” e “bandido bom é bandido morto” (SEFFNER & PENNA, 2023).

O relato acima permite algumas considerações em torno do eixo que dá título a este artigo, aquele que estabelece conexões entre educação democrática e equidade de gênero. Os temas e questões que dão corpo a uma educação democrática aparecem misturados com um sem-número de demandas e situações vividas por alunos e alunas, para além de terem relação, direta ou indireta, com os temas de estudo propostos nos currículos escolares. Em nosso caso, nos valem dos conteúdos que habitam programas de História, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A tentativa que fizemos de aprofundar compreensões em torno da educação democrática e das relações de gênero e equidade de gênero alimenta a possibilidade de abordar tais questões em sintonia, sempre que uma delas surgir na sala de aula. Educação democrática não é algo que se refira apenas à eleição direta para direções de escola. Ademais, as relações de gênero e a busca da equidade entre elas não é algo que se resolva sem acionarem-se princípios democráticos, em particular quando pensamos a democracia como modo de vida que se alimenta da noção de ‘direito a ter direitos’. Defende-se, assim, a democracia como grande regime de criação de direitos, em busca da eliminação das desigualdades.

Considerações finais

Estar atento/a às possibilidades de uma educação democrática em sala de aula implica estar em alerta quanto a um enorme conjunto de contextos, históricos ou contemporâneos,

nos quais as desigualdades, as assimetrias e as brutais diferenças de oportunidades estiveram ou estão em atuação. As desigualdades de gênero e as de orientação sexual, aquelas que se opõem a oportunidades de vida a pessoas heterossexuais e pessoas representadas pela sigla LGBTQIAPN+ são, em geral, tomadas como ‘diferenças naturais’. Mulheres seriam, então, inferiores a homens, e pessoas heterossexuais teriam sempre mais oportunidades, pois essa heterossexualidade seria a ‘inclinação natural’ dos seres humanos. Tal raciocínio se estabelece, de modo similar, na produção de regimes de desigualdade entre brancos/as e negros/as (pessoas brancas seriam as ‘mais capazes’ de assumir os melhores postos de trabalho ou as melhores oportunidades de educação); entre ocidentais e orientais (povos orientais são, em geral, vistos como inferiores ao homem ocidental europeu branco); assim como se usamos o marcador geração (os/as jovens seriam sempre mais indicados/as a ocupar bons postos de trabalho, em lugar dos/das velhos/as).

Na perspectiva da educação democrática, todos e todas são portadores/as de direitos, tanto individuais quanto coletivos. O/A outro/a precisa ser reconhecido/a como uma subjetividade própria, exercendo o direito à alteridade. A cultura escolar, animada pelos princípios da educação democrática, tem pela frente uma tarefa difícil. Ao mesmo tempo em que a trajetória escolar implica conhecer e respeitar as leis e disposições que organizam a vida em sociedade, ela também exige reconhecer desigualdades que estruturam a dita vida social. Muitas das leis que temos no país, e muitas das que não temos e deveríamos ter, dizem respeito à conservação de privilégios, manutenção de desigualdades flagrantes, estímulo a atitudes policiais de repressão contra pobres, pretos/as e pardos/as, população LGBTQIAPN+ e outros grupos sociais já claramente vulneráveis. Os/As jovens em trajetória escolar não só herdam um mundo com leis e organização social, como também têm a oportunidade e o direito de modificar tais regimes jurídicos. A trajetória escolar é toda marcada por essa tensão entre conservar e modificar elementos do ordenamento jurídico, social e econômico. A educação democrática fala de uma postura pedagógica preocupada com a extinção das desigualdades e com a promoção da vida em um regime social com direito a ter direitos.

Recebido em: 20/07/2023; Aprovado em: 20/03/2024.

Notas

- 1 O texto foi originalmente publicado em 18/09/2015. Disponível em: <<https://profscontraoesp.org/2016/06/03/odio-aos-professores/>>. Acesso em: 01 jul. 2023.
- 2 Como os que se denominam ‘escola sem partido’, ‘contra a ideologia de gênero’, ‘escola sem pedofilia’, ‘escola sem pornografia’, ‘família na escola’, e vários outros, com variantes de denominação em torno dos movimentos aqui citados.

Referências

- AÇÃO EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA *et al.* *Manual de defesa contra a censura nas escolas*. São Paulo, 2022. Edição Atualizada. Disponível em: <<https://manualdedefesadasescolas.org.br/index.html>>. Acesso em: 15 março 2024.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015*. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006*. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, 2006.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo nº 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- BRITISH COUNCIL BRASIL. *Marco referencial para a igualdade de gênero em instituições de ensino superior no Brasil*. British Council Brasil: São Paulo, 2022. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/marco_referencial_para_a_igualdade_de_genero_em_instituicoes_de_ensino_superior_no_brasil_pt.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- CASSIAYILLANI, Thiene Pelosi & ALBRECHT, Mirian Silva Pacheco. Educação sexual: uma análise sobre legislação e documentos oficiais brasileiros em diferentes contextos políticos. *Educação em Revista*, v. 39, e. 39794, 2023.
- CHAMAYOU, Grégoire. *A sociedade ingovernável: uma genealogia do liberalismo autoritário*. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- CHAUÍ, Marilena. Democracia: criação de direitos. *Síntese*, Belo Horizonte, v. 45, n. 143, p. 409-422, set./dez. 2018a.
- CHAUÍ, Marilena. *Em defesa da educação pública, gratuita e democrática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018b.
- COLLINS, Patrícia Hill & BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2021.
- COLLINS, Patrícia Hill. *Bem mais do que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica*. São Paulo: Boitempo, 2022.
- COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. *Tic Kids Online Brasil*. Pesquisa sobre o Uso da Internet por Crianças e Adolescentes no Brasil, 2019. Resumo Executivo. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR–NIC, 2020. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123093344/tic_kids_online_2019_livro_eletronico.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista de Estudos Feministas*, v. 10, n.01, p. 171–88, jan./ jun. 2002. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTp45FXPnJZ397j8fSBQQ/?lang=pt>>. Acesso em: 14 fev. 2024.
- DÍEZ BEDMAR, María del Consuelo. Género: una categoría de análisis clave para desarrollar competencias para una cultura democrática. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, v. 11, p. 06-19, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.6>>. Acesso em: 21 mar. 2024.

- GIL, Carmem Zeli de Vargas *et. al.* *Questões desestruturantes no Ensino de História*. Porto Alegre: UFRGS, 2022.
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama do Censo 2022. Disponível em <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/> Acesso em: 21 mar 2024
- LISPECTOR, Clarice. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- MASSIP SABATER, Mariona & SANT, Edda. Género y educación ciudadana. Enfoques feministas-relacionales en la educación política. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, v. 11, p. 35-51, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.35>>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- OLIVEIRA, Amurabi. El auge del movimiento Escuela Sin Partido y las denuncias contra los “maestros adoctrinadores”; en Brasil. *REIDICS, Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, v. 11, p. 85-100, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17398/2531-0968.11.85>>. Acesso em: 21 mar. 2024.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes de. A cobaia agora é você! Cisgeneridade branca, como conceito e categoria de análise, nos estudos produzidos por travestis e mulheres transexuais. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 36, n. 01, p. 157-178, jan./jun. 2023.
- PENNA, Fernando de Araújo. O ódio aos professores. In: AÇÃO EDUCATIVA (Org.). *A ideologia do movimento Escola Sem Partido: 20 autores desmontam o discurso*. São Paulo: Ação Educativa, 2016. p. 93-100.
- PEREIRA, Amilcar Araujo. Black lives matter nos currículos? Imprensa negra e antirracismo em perspectiva transnacional. *Cadernos de Pesquisa*, v. 49, n. 172, p. 122-143, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145589>>. Acesso em 21 mar. 2024.
- SEFFNER, Fernando; PENNA, Fernando de Araújo. Diário de Campo de Etnografia de Cenas da Cultura Escolar. Mimeografado. 2023
- SEFFNER, Fernando. Não há nada tão raro quanto o normal – O homem comum, a virilidade política e a norma em tempos conservadores. In.: SEFFNER, Fernando & FELIPE, Jane. *Educação, Gênero e Sexualidade: (im)pertinências*. Petrópolis: Vozes, 2022. p. 234-267.
- UNESCO. *Orientações técnicas internacionais de educação em sexualidade: uma abordagem baseada em evidências*. Brasília: UNESCO, 2018.

Masculinidade hegemônica e educação: *um estado do conhecimento*

Hegemonic masculinity and education:
a state of knowledge

Masculinidad hegemónica y educación:
un estado de conocimiento

 **EDUARDO DOS SANTOS HENRIQUE***

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.
Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

 **LUCIANO DAUDT DA ROCHA****

Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

 **GABRIELA DA SILVA*****

Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, Tubarão – SC, Brasil.

RESUMO: Esta pesquisa tem como objetivo compreender quais conhecimentos políticos e epistemológicos sobre masculinidade hegemônica vêm sendo utilizados e produzidos por pesquisas que discutem gênero e sexualidade no contexto educacional brasileiro. A fim de ter um espectro mais abrangente, não se delimitou um recorte temporal específico. Empregou-se a técnica da *análise categorial* para perscrutar os dados à luz do pensamento crítico decolonial, vertente epistemológica do Sul Global que considera uma ampla e diversa gama de saberes relacionando gênero e sexualidade à colonialidade. Os resultados apontam discussões potentes, embora iniciais, que denunciam,

* Mestre em Educação e doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Professor de Língua Portuguesa e Inglês na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. *E-mail:* <eduhenrique1402@gmail.com>.

** Doutor em História. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos cursos de graduação em Pedagogia e Relações Internacionais da Universidade do Sul de Santa Catarina. *E-mail:* <lucianocoordenacao@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora orientadora de convivência na Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. *E-mail:* <geduca@hotmail.com>.

de certa forma, processos de violências, ao passo que visam tornar a escola um ambiente menos desigual e mais acolhedor.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Masculinidades. Escola.

ABSTRACT: This research aims to understand what political and epistemological knowledge about hegemonic masculinity has been used and produced by research that discusses gender and sexuality in the Brazilian educational context. In order to have a more comprehensive spectrum, a specific time frame was not defined. The technique of categorical analysis was used to examine the data in light of decolonial thinking, an epistemological aspect of the Global South that considers a wide and diverse range of knowledge relating gender and sexuality to coloniality. The results point to powerful discussions that, although initial, denounce processes of violence in a certain way and aim to make the school a less unequal and more welcoming environment.

Keywords: Gender. Sexuality. Masculinities. School.

RESUMEN: Esta investigación tiene como objetivo comprender qué conocimientos políticos y epistemológicos sobre la masculinidad hegemónica han sido utilizados y producidos por investigaciones que discuten género y sexualidad en el contexto educativo brasileño. Para un espectro más amplio, no se definió un plazo específico. Se empleó la técnica de *análisis categórico* para escudriñar los datos a la luz del pensamiento descolonial crítico, un aspecto epistemológico del Sur Global que considera una amplia y diversa gama de saberes que relacionan el género y la sexualidad con la colonialidad. Los resultados apuntan a debates potentes, aunque iniciales, que denuncian, en cierto modo, procesos de violencia, mientras objetivan tornar la escuela un ambiente menos desigual y más acogedor.

Palabras clave: Género. Sexualidad. Masculinidades. Escuela.

Introdução

Assim como outras instituições modernas/coloniais, a escola está inserida em um contexto socioeconômico, político e cultural conflituoso e contraditório. Destarte, (re)produz normas e valores ao disciplinar estudantes para se afirmarem como homens e mulheres 'de verdade'¹. Simultaneamente, a escola naturaliza

comportamentos considerados ‘normais’, o que gera inúmeras práticas discriminatórias, violentas e opressoras, contribuindo para o processo de expulsão² de corporalidades e identidades rotuladas como estranhas, abjetas ou anormais.

Dados extraídos da plataforma Painel NEPRE – Núcleo de Educação e Prevenção às Violências na Escola, estruturado pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC, revelam números de ocorrências registradas pelas unidades escolares durante o ano letivo de 2022. Os registros evidenciam que 53% das vítimas de violência na escola são estudantes do sexo feminino. Em contrapartida, estudantes do sexo masculino representam 62% dos agressores.

No NEPRE, algumas das categorias utilizadas para classificar os fatos parecem demasiadamente abrangentes, tais como *dificuldades comportamentais e emocionais; relações interpessoais; orientação sexual; gênero; identidade de gênero* e *namoro*, sem que a plataforma apresente definições conceituais. Há também uma imprecisão transmitida pela considerável quantidade de informações categorizadas como *outro*. Ainda assim, consideramos que a menção a termos que se referem à diversidade sexual e de gênero em documentos como o Painel NEPRE comprova que há estudantes, professores/as e demais integrantes da comunidade escolar vulneráveis à ação de violências específicas, como homo/trans-fobia, sexismo, machismo, misoginia etc.

Há um traço comum nos/nas sujeitos/as que sofrem essas violências diversas vezes na escola. São corporalidades e identidades marginalizadas porque desviam, dissidem e resistem ao padrão binário e hegemônico imposto pelo sistema de gênero moderno/colonial. Este, apoiado no patriarcado e na cis-heterossexualidade, opera relações sociais desiguais, estruturadas sobre a opressão e a dominação. Partilhamos do pensamento de Oyèrónké Oyèwùmí³, para quem “gênero é antes de tudo uma construção sociocultural” (OYÈWÙMÍ, 2020, p. 98), um sistema ocidental de assimilação e transmissão de produções hierárquicas e classificatórias do que é lido socialmente como sendo masculino ou feminino.

Consideramos que as relações de poder são historicamente dominadas por homens que performatizam um padrão hegemônico de masculinidade. Assim, percebemos como a aversão a sujeitos/as que desempenham papéis contra-hegemônicos de gênero e sexualidade contribui para a perpetuação de violências no ambiente escolar. Independentemente disso, novas identidades sexuais e de gênero se afirmam diariamente, tornando visíveis processos de resistência e fazendo da escola um ambiente ainda mais plural.

Como as teses e dissertações vêm abordando práticas sociais de masculinidades em contextos educacionais? O objetivo deste estudo é compreender quais conhecimentos políticos e epistemológicos sobre masculinidade hegemônica são utilizados e produzidos por pesquisas que discutem gênero e sexualidade no contexto educacional brasileiro. O caminho que percorremos é do *estado do conhecimento* (ROMANOWSKY & ENS, 2006). Partindo de um levantamento em bases de dados, 17 produções foram examinadas utilizando o

método da *análise de conteúdo*, sistematizado por Laurence Bardin (2010). O estudo foi embasado em epistemologias pós-coloniais, com destaque para o pensamento crítico decolonial e as perspectivas do Sul Global sobre gênero e sexualidade, representados por María Lugones (2018) e Raewyn Connell (1995; 2013; 2016).

Na primeira parte deste artigo, apresentamos uma discussão teórica e política sobre gênero e sexualidade, dando centralidade às masculinidades e suas relações desiguais estendidas ao contexto educacional. Em seguida, expomos um panorama da pesquisa realizada nas teses e dissertações, enfatizando os conceitos de masculinidade hegemônica empregados por seus/suas autores/as e as contribuições para pensar processos de violências na escola, bem como movimentos de resistência frente à divisão binária e heterossexista socialmente imposta.

Gênero, conhecimento e decolonialidade

Sem desconsiderar as contribuições dos estudos ocidentais de gênero e sexualidade, é oportuno apresentar reflexões teóricas e políticas do Sul Global elaboradas a partir de experiências frequentemente negligenciadas em pesquisas científicas. Essas reflexões incluem estudos abordando diversas formas de expressar a masculinidade, desafiando visões tradicionais que a associam a aspectos biológicos ou preceitos dogmáticos.

Partilhamos das ideias de María Lugones (2018) e Oyèrónkẹ́ Oyěwùmí (2020), que entendem gênero como uma imposição colonial, ou seja, uma construção capitalista eurocentrada. As autoras comparam as sociedades originárias, geralmente regidas por valores ginocráticos e igualitários, às sociedades modernas/coloniais, majoritariamente organizadas de maneira hierárquica e patriarcal.

O pensamento decolonial apresenta uma abordagem crítica dos dispositivos que levaram à colonização das sexualidades *outras* e à superposição das noções ocidentais de identidade e gênero. O ponto de partida desse processo remonta ao início da modernidade, a partir da conquista e da colonização dos povos originários. Modernidade essa que, a partir do século 15, provocou impactos em toda a pluralidade de concepções de mundo que regiam as sociedades conquistadas, sobretudo de África e Abya Yala⁴. Com o passar do tempo, essas cosmovisões sucumbiram ao poder capitalista global organizado pela modernidade e pela colonialidade do poder⁵.

Levando em conta um registro literário do século 17, Luiz Mott (2011) denuncia o que suspeita ser o primeiro episódio de homofobia no Brasil: o caso de Tibira do Maranhão. Trata-se do relato de Yves D'Evreux (D'EVREUX, 1613-14 *apud* FERNANDES, 2016), mencionando um indígena que, por manter práticas homossexuais, foi amarrado a uma bala de canhão e atirado do Forte de São Luiz, tendo seu corpo se partido em dois. Estevão Rafael Fernandes (2016) destaca que *tibira* era a designação utilizada pelos tupinambás

para descrever homens envolvidos em relações homoeróticas. O autor apresenta relatos que confirmam que a homossexualidade não era motivo de exclusão nas aldeias. Dessa forma, o início da violência contra esses corpos foi instaurado pelos colonizadores europeus. Ao abordar a subalternização da homossexualidade no Brasil durante o período colonial, Fernandes (2017) destaca que a colonização implicou na criação de um aparato para normalizar as sexualidades indígenas, adaptando-as à ordem colonial. A punição recaía sobre aqueles/as que subvertiam as normas binárias e heterossexuais. O caso de Tibira do Maranhão exemplifica a abrangência das diferenças de gênero e sexualidade pré-coloniais que, distintamente das noções ocidentais, não se baseavam na biologia.

A visão discriminatória e violenta direcionada àqueles/as que não se adequam às regras da organização ocidental de sexo/gênero é um dos componentes do que Lugones (2018) define como *sistema de gênero moderno/colonial*, organizado sobre o dimorfismo biológico, a cis-heteronormatividade e o patriarcado.

O sistema de gênero tem um lado claro e um lado escuro. O lado claro constrói o gênero e as relações de gênero hegemonicamente, ordenando somente as vidas de homens e mulheres brancos burgueses e constituindo o significado moderno/colonial de homens e mulheres. [...] O lado escuro do sistema de gênero foi e é completamente violento. (LUGONES, 2018, p. 267).

Apesar da imposição da cis-heterossexualidade nas relações sociais, identidades subjugadas resistem à dominação. Oyěwùmí (2020) destaca que no Sul Global há validação de identidades outras, embora associada à segregação de gêneros. Assim, o sistema de gênero moderno/colonial revela a desumanização de forma evidente, mas não é um aspecto levado em conta na teoria ocidental de gênero.

Conforme Fernandes, “o poder colonial se assenta nessa assimetria de forças – ontológicas, epistemológicas, políticas – de tal modo a abrir uma fissura naquelas pessoas cujas vidas não se enquadrem nos modelos hegemônicos” (FERNANDES, 2017, p. 645-646). Entrelaçamos essa assertiva ao discurso de Lugones (2018) sobre a ciência moderna, com o intuito de causar uma reflexão: se todas as pessoas são adequadas a machos/homens ou fêmeas/mulheres, a produção do conhecimento na modernidade foi generificada. Tanto a universidade quanto a escola são reconhecidas como espaços de construção do conhecimento, tendo professores/as e alunos/as como protagonistas. Porém, a conjuntura global de incertezas na crise das democracias liberais, destacada por Nancy Fraser (2020), aliada ao neoconservadorismo e ao autoritarismo em ascensão, busca silenciar debates sobre gênero e sexualidade nas escolas. Isso resulta frequentemente na falta de representatividade e na imposição da cis-heteronorma sobre os corpos presentes nas salas de aula.

Masculinidades, gênero e educação: panorama da pesquisa realizada em teses e dissertações brasileiras

Este estudo é considerado um *estado do conhecimento*, pois visa analisar teses e dissertações sobre processos educativos de gênero e sexualidade, destacando a masculinidade hegemônica. Segundo Joana Paulin Romanowsky e Romilda Teodora Ens (2006), essa abordagem realiza levantamentos sobre o conhecimento produzido em determinado tema, explorando pesquisas em um setor de publicações relacionadas à temática estudada. Isso permite identificar enfoques, temas mais pesquisados e lacunas existentes.

Neste caso, realizou-se um levantamento das teses e dissertações nas plataformas virtuais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. Não foi delimitado um recorte temporal específico para que houvesse um espectro mais abrangente. A seleção dos descritores utilizados está pautada em aportes epistemológicos das produções de Raewyn Connell, em especial do livro *Gênero em termos reais* (2016).

Utilizamos primeiramente os descritores *masculinidade hegemônica*, *educação* e *decolonialidade*, porém, nenhum resultado foi encontrado. O mesmo ocorreu quando se substituiu o descritor *decolonialidade* por *decolonial* e por *colonialidade*. Isso se deu provavelmente porque a discussão envolvendo gênero e educação como pensamento decolonial brasileiro é muito recente. Optamos por ampliar o campo de busca, empregando como descritores *masculinidade hegemônica* e *educação*. No sistema da BDTD foram encontrados 24 resultados (15 dissertações e 9 teses). Já a página da CAPES apresentou 29 resultados (18 dissertações e 11 teses). Houve a repetição de quatro documentos nessas plataformas.

Uma leitura preliminar das seções *palavras-chave* e *resumos* permitiu identificar se nesses 49 documentos a discussão que promoviam centrava-se no processo de construção de uma identidade masculina frente à norma hegemônica e sua relação com as múltiplas masculinidades que circulam pelos espaços escolares dos/as adolescentes. A partir dessa premissa, foram descartados os trabalhos centrados em cinema; literatura; transmasculinidades e travestilidades; esportes; Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Educação em Unidades Prisionais, Educação Profissional e Ensino Superior; ensino e aprendizagem de componentes curriculares específicos; paternidade; áreas jurídicas, de saúde e administração; violências domésticas, sexuais e conjugais; formação de professores/as; pornografia; sites de encontros; currículos de escolas confessionais; e teorias da aprendizagem. Dessa forma, constituiu-se um *corpus* de pesquisa com 17 documentos para análise, sendo 12 dissertações e 5 teses. O número de produções encontradas revela um campo de discussão insurgente no contexto educacional, que necessita ainda de mais contribuições para pensarmos outras realidades de injustiças estruturais e sistêmicas.

As produções selecionadas foram catalogadas por data, da mais recente para a mais antiga, e por tipo, sendo que o grupo das Dissertações – D varia de 01 a 12, e o grupo das Teses – T, de 01 a 05. Criamos siglas de identificação adotadas para nos referirmos às produções, que listamos por título, autoria, ano e instituição, como mostram os quadros a seguir.

Quadro 1: Teses organizadas por título, autoria, ano e instituição

TESES				
SIGLA	TÍTULO	AUTORIA	ANO	INSTITUIÇÃO
T-01	A relação entre a violência e a masculinidade a partir da psicologia histórico-cultural: sobre o desenvolvimento da personalidade e o domínio da conduta	Eduardo Alessandro Kawamura	2021	Universidade Estadual de Campinas
T-02	Masculinidades: um jogo de aproximações e afastamentos, o caso do jornal estudantil <i>O Bonde</i>	Jairo Barduni Filho	2017	Universidade Federal de Juiz de Fora
T-03	Dialética e andronormatividade: o trabalho pedagógico na gramática do capital	Guilherme Howes Neto	2017	Universidade Federal de Santa Maria
T-04	Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária	Welson Barbosa Santos	2015	Universidade Federal de São Carlos
T-05	Heteronormatividade e sexualidades LGBT: repercussões dos discursos escolares sobre sexualidade na constituição das sexualidades não normativas	Denise da Silva Braga	2012	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Fonte: Elaboração dos autores e da autora, 2023.

Quadro 2: Dissertações organizadas por título, autoria, ano e instituição

DISSERTAÇÕES				
SIGLA	TÍTULO	AUTORIA	ANO	INSTITUIÇÃO
D-01	<i>A gente faz sem perceber</i> : gênero e adestramento dos corpos em uma escola pública de Ubá/MG	Marciano José Martins de Andrade	2020	Universidade Católica de Petrópolis
D-02	Dimensão subjetiva da masculinidade: significações de homens gays sobre o papel da escola no processo de constituição da masculinidade	Marcos Martins do Amaral	2019	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
D-03	A formação das identidades sexuais e de gênero: experiências de estudantes gays no espaço escolar	Diego Viana Borges	2019	Universidade Federal de Pelotas
D-04	Discursos de gênero no espaço escolar: quais referências de masculinidades?	Arthur Furtado Bogéa	2019	Universidade Federal do Maranhão

DISSERTAÇÕES				
SIGLA	TÍTULO	AUTORIA	ANO	INSTITUIÇÃO
D-05	<i>Seja homem de verdade!:</i> (Re)constituindo masculinidades numa escola de cidade pequena e do interior	José Rodolfo Lopes da Silva	2019	Universidade Federal de Juiz de Fora
D-06	Juventudes e masculinidades: conversando sobre gênero com estudantes em uma escola pública no município de Feira de Santana-Ba	Neide Pinto dos Santos	2019	Universidade Estadual de Feira de Santana
D-07	Análise de discurso na rede social: o programa <i>Escola sem Partido</i> e suas contribuições para a legitimação da masculinidade hegemônica	Rodrigo Luiz Nery	2019	Universidade Federal de Alfenas
D-08	As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais	Rafael Ferraz Baptista	2019	Universidade Federal de São Carlos
D-09	Processos de (des)construção da masculinidade hegemônica na região metropolitana do Recife	Grasiela Augusta Morais Pereira de Carvalho	2017	Universidade Federal Rural de Pernambuco
D-10	Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na Educação Básica	Josué Leite Santos	2013	Universidade Federal da Bahia
D-11	Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no Magistério	Rogério Machado Rosa	2009	Universidade do Estado de Santa Catarina
D-12	Pelo sentido da vista: um olhar gay na escola	Aline Ferraz da Silva	2008	Universidade Federal de Pelotas

Fonte: Elaboração dos autores e da autora, 2023.

A análise foi operacionalizada por meio da técnica *categorial temática*, cuja finalidade é a investigação de mensagens para deduzir conhecimentos relativos às suas condições de produção/recepção, evidenciando indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem (BARDIN, 2010).

Conforme Aline Lima Gonçalves (2008), as palavras-chave de uma publicação indicam os principais conceitos e a cobertura de um tema, sendo cruciais para indexação e categorização em mecanismos de busca. Assim, elaboramos um quadro que as cataloga, incluindo um elemento identificador do conteúdo dos trabalhos. Priorizamos os objetivos e as questões de investigação, considerando-os inseparáveis da problematização temática que caracteriza uma pesquisa científica.

Evidenciamos o conceito de masculinidade hegemônica atrelado às violências e resistências de gênero e sexualidade em contextos educacionais. A partir de uma leitura mais atenta desses elementos, observamos igualmente a ocorrência de termos adjacentes utilizados em alguns trabalhos como sinônimos, e, em outros, como marcador de

transgressões – *masculinidade, masculinidades, masculinidade gay, masculinidade tóxica, dominação masculina* – que foram levados em consideração nas análises dos documentos.

Cerca de 90% das teses e dissertações que abordam masculinidade hegemônica e educação tratam da temática em instituições formais de Ensino Fundamental e Médio e dialogam com os/as seguintes sujeitos/as de pesquisa: corpos discentes e docentes dessas instituições (T-03; D-01, D-05); apenas os corpos discentes (D-04, D-06, D-10); estudantes gays (D-02, D-03, D-12); professores homens (D-08), professores que não performatizam a masculinidade hegemônica (D-11); estudantes que não performatizam a masculinidade hegemônica (T-04) e pessoas LGBTI+⁶ (T-05). Duas teses analisam documentos: a T-01 investiga relatos de experiência provenientes da organização e condução de rodas de masculinidade em escolas e em movimentos sociais. Já a T-02 extrai seus dados das edições de um jornal estudantil publicado entre as décadas de 1940 e 1960.

Diante da precariedade de implementação de pedagogias capazes de superar visões biologicistas sobre o assunto, ambientes diversos se configuram como salas de aula, com a intenção de incentivar a igualdade e o respeito. Duas dissertações analisam processos pedagógicos de gênero e sexualidade em outros espaços que não a escola, como a esfera virtual das redes sociais (D-07) e localidades onde são altos os índices de violência contra mulheres (D-09). O trabalho D-07 cria um painel a partir de comentários de apoiadores/as do programa *Escola Sem Partido* na plataforma *Facebook*. O pesquisador conclui que tais postagens corroboram e legitimam a matriz de masculinidade hegemônica, inferiorizando as mulheres e os homens que não performatizam esse padrão (NERY, 2019). Na dissertação D-09 o fato de não haver uma ligação direta entre participantes e instituições de ensino chama a atenção. Além disso, a pesquisadora utiliza aportes teóricos que privilegiam autoras feministas que se apropriam de perspectivas epistemológicas do Sul Global (CARVALHO, 2017).

Pesquisar masculinidades significa investigar identidades em seus múltiplos contextos e, como expõe Carlos Henrique de Brito Furquim (2019), uma pesquisa identitária tem a pretensão de descolonizar corpos e saberes. Ou seja, uma de suas facetas consiste na preocupação em empoderar e emancipar os/as sujeitos/as e pesquisadores/as, em espaços escolares ou não. As reflexões teóricas e políticas aqui desenvolvidas apresentam indícios de que ainda estamos distantes de alcançar um igualitarismo não generificado, como o proposto por Lugones (2018). Entretanto, permitem perceber que embora haja um esforço latente para classificar corpos como (in)apropriados para exercer determinadas funções sociais, como a produção do conhecimento, também há o esforço para tornar visíveis as inquietações problematizadas, investigadas e analisadas com base em teorias e autorias *outras* – decoloniais⁷, *queer*⁸, (trans)feministas⁹, interseccionais¹⁰, *two-spirit*¹¹, *epupillan*¹² – capazes de visibilizar e denunciar desigualdades.

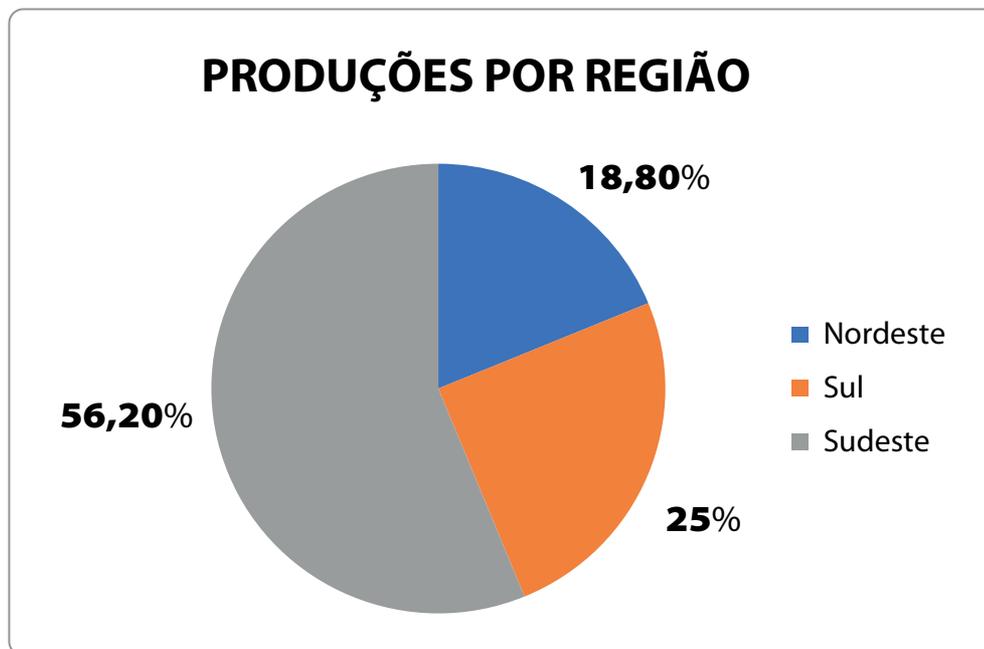
Privilegiamos essas bases teórico-epistemológicas ao analisar o *corpus*, justamente por superarem perspectivas monoculturais, etnocêntricas e hegemônicas que frequentemente determinam os modos de fazer ciência. A familiarização com seus/suas sujeitos/

as e campos permitiu traçar um panorama geral dessas pesquisas acadêmicas, que será apresentado a seguir, apontando dados relativos aos programas de pós-graduação e instituições onde foram gestadas.

Distribuição das produções na perspectiva espaço-temporal

Verificamos que há predomínio de produções da Região Sudeste seguida pela Região Sul. Também constatamos, em menor número, trabalhos do Nordeste, confirmando uma tendência observada na análise das produções acadêmicas sobre gênero, sexualidade e educação formal no Brasil, entre as décadas de 1990 e 2000, coordenada por Claudia Pereira Vianna *et al.* (2011).

Gráfico 1: Distribuição espacial das produções por região do Brasil



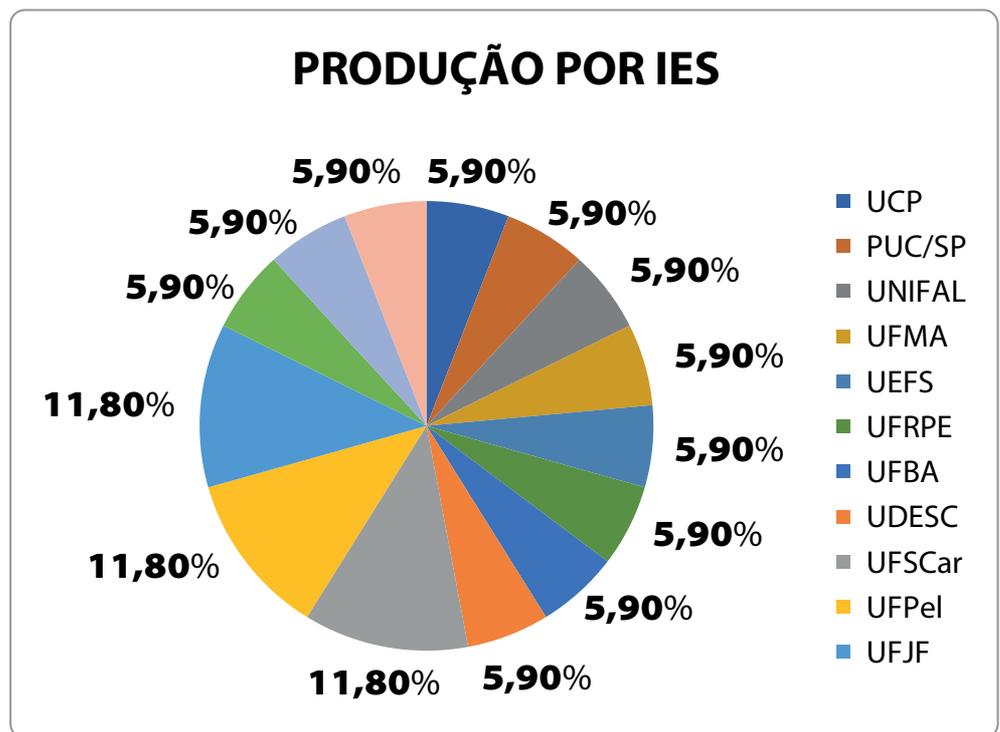
Fonte: Elaboração dos autores e da autora, 2023.

Entre as Instituições de Ensino Superior – IES com maior presença da temática masculinidades e educação, sobressaem-se as universidades públicas (88,2%) – prioritariamente as federais, mas também universidades estaduais – seguidas por um número bastante inferior de materiais produzidos em universidades particulares católicas (11,8%). Nessas IES, os Programas de Pós-Graduação em Educação concentram o maior número de produções (94% do total). Apenas duas (D-09 e D-10) diferem quanto ao Programa de Pós-Graduação em que foram elaboradas. A D-09 foi apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação,

Cultura e Identidades, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE. Suas considerações indicam que a construção de masculinidades lidas como não hegemônicas exige desconstruções que vão além de renunciar aos privilégios trazidos pela ordem patriarcal. Já a D-10 apresenta resultados que observam a necessidade de a escola tomar caminhos menos desiguais, buscando a incorporação de epistemologias *outras* que não apenas a dominante presente na pedagogia das masculinidades.

Apesar de haver um número expressivo de 14 IES, a maioria contribuiu com apenas um trabalho para fomentar essa discussão. A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, a Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e a Universidade Federal de Pelotas – UFPel representam as IES que mais difundem estudos sobre masculinidade e educação, contabilizando 2 investigações cada, formalizando um percentual de aproximadamente 36% juntas.

Gráfico 2: Produção por IES



Fonte: Elaboração dos autores e da autora, 2023.

As dissertações prevalecem sobre as teses, revelando a propensão, conforme assinala Vianna *et al.*, de “corresponder à configuração mais geral da pós-graduação, em especial no campo predominante, a Educação, no qual se tem verificado uma ampliação muito mais significativa dos cursos de mestrado que de doutorado” (VIANNA *et al.*, 2011, p.

540). Concordamos com as autoras quando apontam que “essa baixa proporção de teses pode representar o predomínio de pesquisas ainda pouco maduras e teoricamente frágeis” (VIANNA *et al.*, 2011, p. 541).

Como não houve um recorte temporal específico para a busca, podemos afirmar que seja incipiente a abordagem das masculinidades – um campo teórico e político dentro dos estudos de gênero – associadas à educação. Da mais remota dissertação (D-12), produzida em 2008, até a mais recente tese (T-01), concebida em 2021, percebemos que 2019 foi o ano em que ocorreu um primeiro *boom* dessa temática, quando sete dissertações foram apresentadas (D-02, D-03, D-04, D-05, D-06, D-07 e D-08). No *corpus* delimitado, a primeira tese sobre o assunto (T-05) foi defendida em 2012.

Masculinidade hegemônica: um conceito em evidência na educação

A temática da masculinidade ainda parece ser pouco discutida em contextos outros além dos de esporte e mídia, como o educacional por exemplo. No entanto, análises de teses e dissertações consideram o gênero como construção social, formada e influenciada por conhecimentos socioculturais que envolvem relações de poder. Refutam, assim, abordagens essencialistas sobre gênero e sexualidade que buscam traços definidos como núcleo da masculinidade, de acordo com Silvio de Almeida Carvalho Filho (2008).

Mesmo tendo sido localizadas a partir dos marcadores *masculinidade hegemônica e educação*, nem todas as produções apresentam um conceito de masculinidade. Ao todo, quatro trabalhos fazem parte dessa estatística, sendo três dissertações (D-02, D-03 e D-12) e uma tese (T-05), correspondendo a 23,5% do total. Observamos que essas produções focalizam a temática LGBTI+, com ênfase na identidade gay. Isso nos leva a inferir que a masculinidade não está centrada apenas na heterossexualidade, não é fixa nem determinada única e exclusivamente por *uma* forma de existir. Significa também dizer que um homem gay não deixa de ser masculino, ou seja, ser homossexual não pressupõe condição para alteração da identidade de gênero, mas apenas a afirmação de outras formas de existir como masculino, integrando uma série de masculinidades não hegemônicas.

Diante do exposto, mesmo não tendo sido utilizado um conceito específico de masculinidade, consideramos que esses trabalhos dialogam com concepções apresentadas em estudos significativos sobre o tema (CONNELL, 1995; KIMMEL, 1998; COURTENAY, 2000; OLIVEIRA, 2004; SCHIPPERS, 2007; FRANCIS & SKELTON, 2011; CONNELL & MESSERSCHMIDT, 2013; VIVEROS VIGOYA, 2018) e evidenciam múltiplas formas de ser homem na sociedade – cada qual com aspectos distintivos, que influenciam modos de vida, como classe econômica, raça/etnia, sexualidade, contextos regionais e geracionais, entre outros.

A pesquisa D-01 englobou uma análise do comportamento de estudantes em relação ao que os padrões hegemônicos de masculinidade/feminilidade definem como menino e

menina. O pesquisador apoiou-se em teorias presentes nas obras *A dominação masculina*, do sociólogo francês Pierre Bourdieu, e *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, do filósofo francês Michel Foucault, para apresentar a virilidade como elemento indissociável da masculinidade hegemônica, já que se configuraria como expressão de dominação e poder (ANDRADE, 2020). Outras produções também utilizam os referidos autores e obras em seus campos teóricos. *A dominação masculina*, de Bourdieu, é usada em mais três 3 dissertações (D-06, D-09 e D-11) e em 1 tese (T-03). Já *Vigiar e punir: nascimento da prisão*, de Foucault, aparece como referência em mais 5 dissertações (D-03, D-04, D-05, D-10 e D-11) e em três teses (T-02, T-04 e T-05). Os volumes que compõem sua obra *História da sexualidade* também são citados expressivamente em 9 trabalhos (T-02, T-04, T-05, D-03, D-04, D-05, D-10, D-11, D-12).

Descortina-se, também, uma tendência que considera perspectivas e leituras de mundo *outras* ao trabalhar com o conceito de masculinidade hegemônica. Cerca de 70% do *corpus* dá ênfase à discussão, utilizando conhecimentos elaborados a partir do Sul Global, como a socióloga australiana Raewyn Connell, cujos postulados se aproximam do pensamento crítico decolonial.

O pensamento feminista no século 20 desnaturalizou a subjetividade feminina, desencadeando um movimento semelhante na (re)consideração da masculinidade. Connell (1995), ao conceituar a masculinidade hegemônica, destaca a construção social das relações de gênero não apenas entre homens e mulheres, mas também entre homens e seus distintos modelos de masculinidade (CARVALHO FILHO, 2008). As teses e dissertações apresentam uma gama de publicações de Connell, as quais subsidiaram profícuas discussões teóricas no campo das masculinidades. Para bem apresentá-las, organizamos o Quadro 3, conforme o número de produções que as utilizam, a saber:

Quadro 3: Referenciais teóricos de Connell utilizados nas teses e dissertações

TIPO	TÍTULO	ANO	UTILIZADO POR
Artigo	Masculinidade hegemônica: repensando o conceito	2013	T-01 T-02, T-03, D-04, D-06, D-07, D-08 e D-09
Artigo	Políticas da masculinidade	1995	T-02, T-04, D-04, D-05, D-07, D-08 e D-10
Livro	Masculinities	1995 (1 ed.) e 2005 (2 ed.)	T-01, T-03, D-04, D-05 e D-11
Artigo	La organización social de la masculinidad	1995	D-04, D-06, D-09, D-11
Artigo	Teaching the boys: new research on masculinity, and gender strategies for schools	1996	D-04
Artigo	Questões de gênero e justiça social	2014	T-03
Livro	Gênero em termos reais	2016	D-07
Palestra	Masculinities	2016	T-03

Fonte: Elaboração dos autores e da autora, 2023.

O pensamento de Connell (2013) sobre masculinidades evidencia uma interconexão entre todas as formas de expressão masculina. Há o reconhecimento de que a masculinidade hegemônica exerce influência sobre as masculinidades subordinadas, ao mesmo tempo em que também é influenciada por elas. A autora amplia o conceito das masculinidades para além das opressões perpetradas por homens contra mulheres, sugerindo também uma reflexão sobre aqueles que sofrem opressão dentro do universo masculino.

A masculinidade é uma configuração de prática em torno da posição dos homens na estrutura das relações de gênero. Existe, normalmente, mais de uma configuração desse tipo em qualquer ordem de gênero de uma sociedade. Em reconhecimento desse fato, tem-se tornado comum falar de masculinidades. [...] Por isso, é importante sempre lembrar as relações de poder que estão aí envolvidas (CONNELL, 1995, p. 188).

Assim, aludindo ao sistema de gênero descrito por Lugones (2018), percebemos que Connell (1995; 2013; 2016) apresenta dois lados das masculinidades, um claro (a masculinidade hegemônica) e outro ainda obscuro (as masculinidades subordinadas). Identificamos nas produções analisadas que o lado claro desse sistema geralmente é associado a violências, enquanto o lado obscuro costuma apresentar narrativas de resistência.

Masculinidade hegemônica e violência na escola

Ao explorar a interseção entre masculinidade e educação, observamos que todos os estudos revisados destacam diversas formas de discriminações e violências que legitimam a masculinidade hegemônica, especialmente no contexto das instituições escolares. Essas abordagens evidenciam a necessidade de uma análise crítica e transformadora das dinâmicas educacionais para desconstruir estereótipos de gênero arraigados. No âmbito dessa discussão, a tese T-03 fornece insights ao explicar que práticas cotidianas nas escolas, que se manifestam frequentemente com violência e opressão sobre questões relacionadas a corpo, gênero e sexualidade, tendem a ser naturalizadas e normalizadas, perpetuando desigualdades e injustiças (HOWES NETO, 2017).

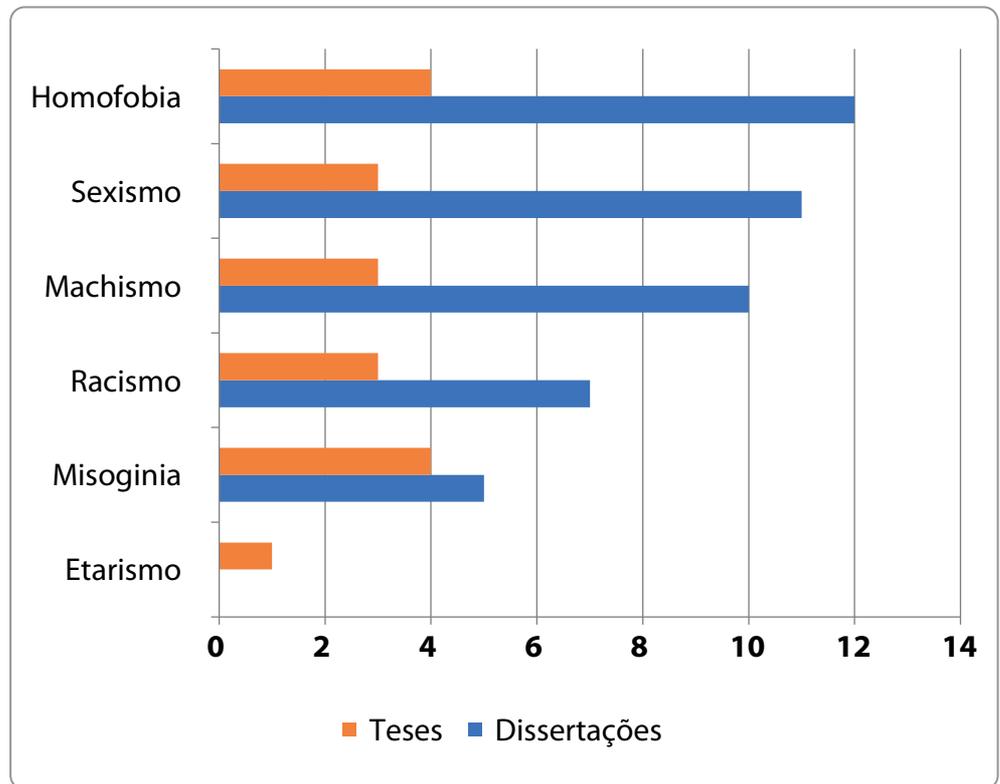
Reportando-nos novamente ao Painel NEPRE, não é de se estranhar que mais de 60% dos agressores sejam *masculinos* e a maior parte das vítimas seja *feminina*. A sociedade como um todo corrobora a perpetuação do binarismo de gênero baseado na biologia e privilegia quem desenvolve papéis hegemônicos de masculinidade. Ao dissertar sobre masculinidades tóxicas, a D-08 encara as discriminações como elementos estruturantes do espaço escolar. Assim, a escola teria se tornado um ambiente de reprodução dos preconceitos sócio-historicamente construídos, estimulando a discriminação de sujeitos/as que fogem às normas (BAPTISTA, 2019).

Para Miriam Abramovay *et al.* (2004), são múltiplas as violências de gênero praticadas dentro da escola e legitimadas por padrões culturais dominantes, que, em nome de

uma suposta virilidade, mantêm hierarquias e moralismos que classificam como normal uma única vivência da sexualidade, ocasionando sofrimentos e revolta nas vítimas. A autora chama a atenção para o fato de que, por serem normalizadas e prestigiadas, muitas práticas discriminatórias não chegam a ser entendidas como violência.

Não apenas as masculinidades são múltiplas. Assim também são os obstáculos impostos para uma aparente adequação à forma hegemônica. Frente a inúmeras identidades masculinas que dela tentam fugir, elaboramos um quadro profuso de marcadores reconhecidos pelas produções analisadas como intrínsecos aos processos de violência. Como observamos no Gráfico 3, a homofobia adquire maior ênfase, seguida de sexismo e machismo. Também aparecem na lista o racismo, a misoginia e o etarismo.

Gráfico 3: Marcadores de violências e discriminações associadas à masculinidade hegemônica



Fonte: Elaboração dos autores e da autora, 2023.

Partindo da premissa de Lugones (2018), de que o lado claro do sistema de gênero moderno/colonial só foi implementado porque contou com cúmplices, compreendemos melhor os pressupostos de Connell, ao aduzir:

A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (CONNELL, 2013, p. 245).

Isto nos leva a pensar que o apego arraigado a uma ficção hegemônica de gênero leva os próprios homens a construírem artifícios de manutenção das suas opressões, principalmente da homofobia. Rogério Diniz Junqueira considera que essa discriminação “transcende a hostilidade e a violência contra LGBT e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, ao mesmo tempo sexistas e heteronormativos” (JUNQUEIRA, 2007, p. 61).

O termo *heterossexismo*, utilizado em 6 produções (T-05, D-02, D-03, D-08, D-10 e D-12), provavelmente enfatiza o quanto são subjugadas as relações sociais demarcadas por masculinidades que não estejam no topo de uma hierarquia heterossexual. Nesse sentido, concordamos com Rafael Ferraz Baptista ao concluir que “a homofobia e o heterossexismo atuam de forma constante na escola e limitam a aceitação de outras masculinidades” (BAPTISTA, 2019, p. 43).

Contudo, o sistema de gênero moderno/colonial também possui um lado dito obscuro, formado por identidades *outras* que rompem com as imposições binárias, sendo comumente relacionadas a inúmeras abjeções e, por isso, caem no esquecimento do silêncio e da invisibilidade. A função desse outro lado do sistema de gênero é, conforme Lugones (2018), trazer à tona narrativas não hegemônicas a fim de visibilizar resistências.

Masculinidades, conhecimento e resistência

Configuradas como dispositivos da colonialidade do poder, as relações sociais de sexo/gênero possuem como base a dominação, a exploração e a opressão. Porém, essas relações não são fixas. Ao contrário, ganham muitas ressignificações ao longo do tempo e a depender do lugar. Afinal, mesmo tendo que enfrentar políticas higienistas de gênero e sexualidade nos mais diversos espaços sociais, os/as dissidentes, transgressores/as e subversivos/as existem e resistem.

Não discordamos das reflexões filosóficas levantadas por produções de inclinação foucaultiana (T-04, D-05 e D-10). Se *onde há poder, há resistência*¹³, então, poder e resistência não podem ser tratados separadamente. Dessa forma, as resistências demonstrariam pluralidades e diferentes possibilidades – afinal, quanto mais se tenta estabelecer o controle, mais resistências são produzidas (SILVA, 2019; SANTOS, 2013). Contudo, a acepção teórica e política de resistência que empregamos nesta discussão se aproxima da apresentada pela dissertação D-11, que encontra em Connell (1995) a noção de resistência associada às experiências de gênero e sexualidade. Afastando-se de definições atreladas à *norma*

ou ao *desvio*, resistir ganha sentido de *escapar*. Desse modo, a resistência é vista como ato político que considera necessário dar visibilidade teórica às pessoas que não se situam nos padrões hegemônicos de gênero (ROSA, 2009). Constatamos, assim, a predominância de um perfil de gênero dos/das autores/as das pesquisas analisadas. A maioria dos/das pesquisadores/as (76%) se autodeclara homem, sendo que 70% deles fazem menção a marcadores socioculturais, tais como gênero, sexualidade e raça no processo de narrar a si, principalmente nas seções em que relatam a aproximação entre pesquisador/a e objeto de pesquisa.

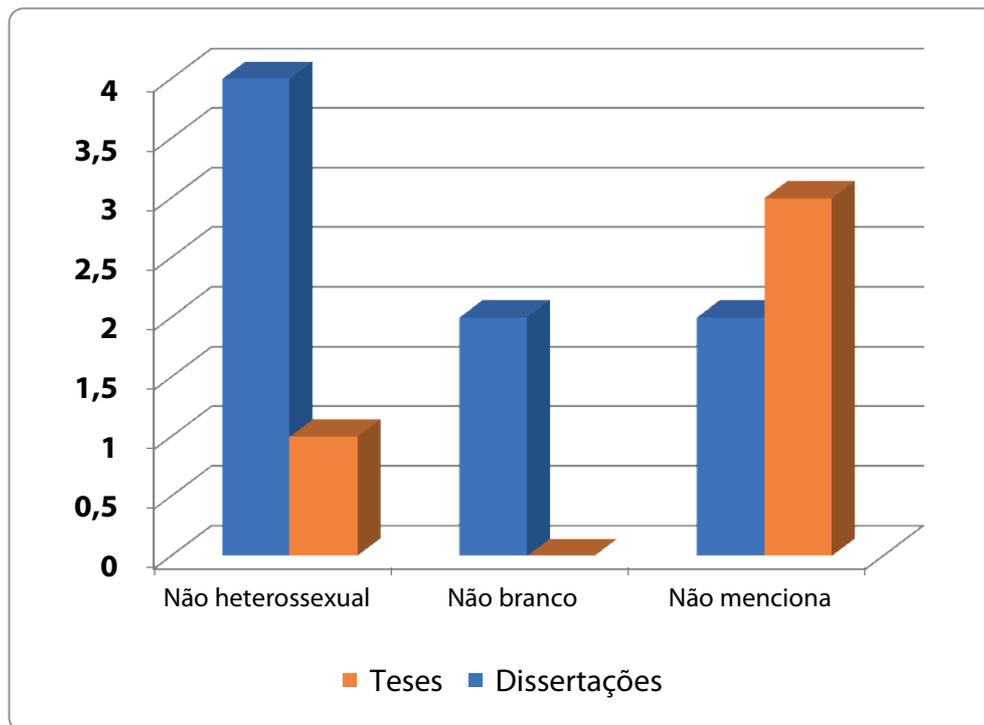
Esses dados se tornam relevantes, pois a partir da assertiva de Paulo Freire (1987) de que não haveria ação humana se as pessoas não fossem capazes de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la, é possível inferir que, embora tímida, como aponta o número de produções, a masculinidade hegemônica passa a ser problematizada internamente, enquanto forma de questionar as possibilidades de *ser homem*. Além disso, observamos a intencionalidade de demarcar experiências contra-hegemônicas relacionadas a gênero, sexualidade e raça. Essas informações, trazidas de maneira explícita, levam-nos a (re)conhecer inquietações dos próprios homens em problematizar as desigualdades que se impõem a esse papel de gênero.

Ao colocar-se como protagonista da investigação identitária, Carlos Furquim pondera que

pensando em investigar mais sobre os Outros, descobro mais coisas sobre mim. E assim, trago para o campo do conhecimento o meu corpo em processo de enunciação. Trago também os múltiplos corpos, semelhantes ao meu, para demarcar no campo do saber a nossa existência. Escrevo por mim e também por muitos que, no decorrer da História, tiveram o silêncio como ferramenta de sobrevivência. Abro as portas do armário, porque quero descobrir mais coisas sobre o grupo que me constitui e também porque aspiro contribuir para a visibilização de saberes produzidos por homens gays (FURQUIM, 2019, p. 14).

Pelos números apresentados no Gráfico 4, percebemos que esses marcadores aparecem em maior quantidade entre mestrands, tornando os/as doutorandos/as uma minoria de pesquisadores/as que demarcam identidades/experiências subjetivas ao escreverem sobre masculinidade.

Gráfico 4: Marcadores socioculturais utilizados por autores homens



Fonte: Elaboração dos autores e da autora, 2023.

Diante da escassez de estatísticas sobre pessoas LGBTI+ na sociedade brasileira, a presença desses marcadores na delimitação de um perfil de autoria contribui para um rompimento relacionado à ausência e ao silenciamento de uma ancestralidade não cis-heterossexual, inclusive em produções científicas. A esse respeito, a Comunidade Catrileo+Carrión ensina que “o pouco que sabemos foi escrito por homens brancos que não compreendem essas experiências para além de uma noção heteronormativa” (COMUNIDADE CATRILEO+CARRIÓN, 2020, p. 3). É possível afirmar então, que, ao associarem suas opressões de gênero e sexualidade aos objetos de suas investigações, esses/as pesquisadores/as se empoderaram para transformar suas próprias vivências. cremos que aí resida um processo de resistência.

Os dados divulgados por esses/as pesquisadores/as colaboram para dar visibilidade a essa parcela da população, ao passo que contribuem para a diminuição de estigmas quanto às múltiplas masculinidades que circulam socialmente. Mesmo assim, frente às diversas possibilidades que a ação de resistir adquire em distintos contextos, as discussões e os resultados sobre resistência promovidos por essas investigações ainda carecem de uma análise mais cuidadosa e aprofundada.

Mesmo que em estágio inicial, verificamos que a área da educação passa a elaborar e a considerar conhecimentos *outros* sobre esses corpos e identidades, que trazem consigo epistemes nascidas de experiências *outras*, que enfrentam estigmas e paradigmas na busca por uma sociedade mais justa e igualitária e confiam na educação para alcançá-la.

Recebido em: 27/07/2023; Aprovado em: 06/02/2024.

Considerações finais

Na busca pela compreensão de como as produções acadêmicas vêm abordando práticas sociais sobre masculinidades em contextos educacionais foram encontradas discussões plurais em inúmeros aspectos, embora convergentes quanto à ideia de que é necessário desconstruir estigmas que subjugam e classificam seres humanos como inferiores, especialmente em relação a gênero e sexualidade.

O fato de utilizarem epistemologias não ocidentais, como as do Sul Global, representadas por Raewyn Connell, indica uma tendência que visa a decolonizar saberes em busca de verdades *outras*, sobretudo as verdades produzidas por corpos discriminados por um sistema que, desde as origens coloniais do século 16, tenta discipliná-los frente a uma suposta normalidade entendida como hegemonia. O disciplinamento do qual tratam se manifesta frequentemente por meio de violências e discriminações severas, enraizadas sistematicamente na escola, considerada a primeira fonte de cidadania e civilidade que encontramos desde a infância. Enquanto as violências se destacam nas discriminações evidenciadas pela dinâmica do sistema de gênero moderno/colonial, há também a presença de saberes provenientes de corpos que desafiam o binarismo heterossexista, ocupando, de maneira resumida, o dito lado obscuro desse mesmo sistema.

Enquanto a maioria das produções enfatiza as práticas de violência baseadas em gênero e sexualidade, poucas se dedicam com a mesma ênfase às experiências contra-hegemônicas. No entanto, encontram-se traços de resistência à cis-heteronorma, seja nos elementos formais das pesquisas, seja nas entrelinhas que proclamam, de modo explícito, a necessidade de uma escola mais humanizada, capaz de educar para a superação das desigualdades e injustiças cotidianas.

Notas

- 1 Sujeitos/as que são definidos/as, classificados/as e determinados/as com base no sexo biológico de nascimento, o qual essencializa e naturaliza comportamentos dentro de uma normatividade binária de sexo/gênero.

- 2 A partir de reflexões tecidas por Berenice Bento (2011), compreendemos que existe uma avidez em afastar da escola estudantes que a ‘contaminam’. Trata-se de um processo de expulsão, não de evasão.
- 3 Optamos por utilizar os prenomes de autores e autoras, principalmente em suas primeiras inserções no texto, o que consideramos ser coerente com a proposta da decolonialidade, uma vez que o sobrenome é um traço patriarcal que invisibiliza os gêneros dos/das sujeitos/as, sobretudo femininos.
- 4 Nome pelo qual era reconhecido por seus habitantes o território que, após 1492, passou-se a denominar América.
- 5 Aníbal Quijano (2010) compreende a colonialidade do poder como um sistema de dominação e controle, enraizado na hierarquia racial e na exploração econômica, estabelecido durante o período colonial e que continua a moldar as estruturas sociais, políticas e culturais até os dias de hoje, perpetuando relações de poder desiguais entre grupos sociais. A colonialidade do poder abrange aspectos como a imposição de ideologias eurocêntricas, a marginalização e subalternização de culturas e conhecimentos não ocidentais, além da exploração de recursos e mão de obra dos territórios colonizados.
- 6 Em consonância com Renan Quinalha, optamos pelo uso da sigla LGBTI+ porque “tem sido a formulação mais consensual no âmbito do movimento organizado no Brasil, incluindo pessoas intersexo e com um sinal de +, que expressa o caráter indeterminado, aberto e em permanente construção dessa comunidade que desafia as estruturas binárias e heterocisnormativas da nossa sociedade” (QUINALHA, 2022, p. 11).
- 7 A teoria decolonial, oriunda das ciências sociais e da filosofia, desafia estruturas coloniais, reavalia conhecimentos eurocêntricos e busca promover diversidade, autonomia e justiça social (QUIJANO, 2010).
- 8 A teoria *queer* tem origem nos estudos culturais e na teoria pós-moderna; segundo Judith Butler (2018), critica normas sociais de sexualidade e gênero, desafiando categorias binárias tradicionais para promover aceitação de identidades não normativas.
- 9 Teorias (trans)feministas abordam questões de gênero, incluindo a interseção com identidades trans. Buscam compreender complexidades sociais, incorporando perspectivas inclusivas além da binaridade tradicional.
- 10 Autores/as interseccionais buscam compreender as interações entre diferentes formas de opressão, como raça, gênero, classe social, orientação sexual. Originadas nos estudos críticos de gênero e raça, de acordo com Kimberlé Crenshaw (2015), visam uma análise mais inclusiva das estruturas sociais e desigualdades.
- 11 A teoria *two-spirit*, perspectiva indígena norte-americana, reconhece identidades de gênero diversas e não binárias. O termo *two-spirit* reflete conceitos tradicionais que transcendem categorias estritas de masculino e feminino, destacando riqueza e diversidade de identidades de gênero nas comunidades originárias.
- 12 *Epu Pillan* mantém similaridades com a teoria *two-spirit*, mas no contexto latino-americano, especificamente na sociedade Mapuche. Desafia concepções binárias ocidentais, promovendo respeito pela pluralidade de experiências de gênero (COMUNIDADE CATRILEO+CARRIÓN, 2021).
- 13 Alusão a uma célebre frase de Michel Foucault (FOUCAULT, 2009).

Referências

ABRAMOVAY, Miriam *et al.* *Juventudes e sexualidade*. Brasília: UNESCO Brasil, 2004.

ANDRADE, Marciano José Martins de. *A gente faz sem perceber: gênero e adestramento dos corpos em uma escola pública de Ubá/MG*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis/RJ, 2020.

BAPTISTA, Rafael Ferraz. *As percepções de professores sobre as influências das masculinidades tóxicas nas vivências pessoais e profissionais*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2019.

- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 549-559, maio/ago. 2011.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARVALHO, Grasiela Augusta Morais Pereira de. *Processo de (des)construção da masculinidade hegemônica na região metropolitana do Recife*. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Identidades) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife/PE, 2017.
- CARVALHO FILHO, Silvio de Almeida. *A Masculinidade em Connell: os mecanismos de pensamento articuladores de sua abordagem teórica*. In: ENCONTRO DE HISTÓRIA ANPUH RIO, 2008, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: ANPUH, 2008. p. 1-8.
- COMUNIDADE CATRILEO+CARRIÓN. Utopias mapuche não binárias para um presente epupillan. *Cadernos de Leitura*, Belo Horizonte: Chão da feira, n.124, 2021.
- CONNELL, Raewyn. Políticas da masculinidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul/dez. 1995.
- CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. São Paulo: nVersos Editora, 2016.
- CONNELL, Raewyn & MESSERSCHMIDT, James W. *Masculinidade hegemônica: repensando o conceito*. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, jan/abr. 2013.
- COURTENAY, Will Harrison. Constructions of masculinity and their influence on men's well being: A theory of gender and health. *Social Science & Medicine*, v. 50, n. 10, p. 1385-1401, maio. 2000.
- CRENSHAW, Kimberlé. *Porque é que a interseccionalidade não pode esperar*. Ação pela Identidade [Site], 2015. Disponível em: <<https://apidentidade.wordpress.com/2015/09/27/porque-e-que-a-interseccionalidadenaopodeesperar-kimberle-crenshaw/>>. Acesso em: 26 dez. 2023.
- FERNANDES, Estevão Rafael. *Quando o armário é na aldeia: Colonialidade e normalização das sexualidades indígenas no Brasil*. In: X SIMPÓSIO LINGUAGENS E IDENTIDADES DA/NA AMAZÔNIA SUL-OCIDENTAL. Anais... Rio Branco: UFAC, 2016, s.n.
- FERNANDES, Estevão Rafael. Ser índio e ser gay: tecendo uma tese sobre homossexualidade indígena no Brasil. *Etnográfica*, Lisboa, v. 21, n. 3, p. 639-647, out. 2017.
- FRANCIS, Becky & SKELTON, Christine. Men Teachers and the Construction of Heterosexual Masculinity in the Classroom. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, Colorado, v. 1, n. 1, p. 9-21, abr. 2011.
- FRASER, Nancy. *O velho está morrendo e o novo ainda não nasceu*. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- FURQUIM, Carlos Henrique de Brito. A pesquisa identitária e o sujeito que pesquisa. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 11–23, 2019.
- GONÇALVES, Aline Lima. Uso de resumos e palavras-chave em Ciências Sociais: uma avaliação. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 78–93, out. 2008.

HOWES NETO, Guilherme. *Dialética e andrornormatividade: o trabalho pedagógico na gramática do capital*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2017.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A Pedagogia do Armário: heterossexismo e vigilância de gênero no cotidiano escolar. *Revista Educação On-line PUC*, Rio de Janeiro, n. 10, p. 64-83, 2012.

KAWAMURA, Eduardo Alessandro. *A relação entre violência e masculinidade a partir da Psicologia Histórico-Cultural: sobre o desenvolvimento da identidade e o domínio da conduta*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2021.

KIMMEL, Michael Scott. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizonte antropológico*, Porto Alegre, v. 4, n. 9, p. 103-117, out. 1998.

LUGONES, Maria. Heterossexualismo e o sistema de gênero colonial/moderno. In: BAPTISTA, Maria Manuel (Org.). *Gênero e Performance: textos essenciais*. Coimbra: Grácio Editor, 2018. p. 239-270.

MOTT, Luiz. A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada do homem branco. In: BRITO, Ivo et al. *Sexualidade e saúde indígenas*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 83-94.

NERY, Rodrigo Luiz. *Análise de discurso na rede social: o programa Escola Sem Partido e suas contribuições para a legitimação da masculinidade hegemônica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Alfenas, Alfenas/MG, 2019.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. *A construção social da masculinidade*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

OYĒWÙMÍ, Oyèrónké. Conceituando gênero: os fundamentos eurocêtricos dos conceitos feministas das epistemologias africanas. In: HOLLANDA, Heloísa. Buarque de (Org.). *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020. p. 96-108.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009

QUINALHA, Renan. *Movimento LGBTI+: uma breve história do século XIX aos nossos dias*. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin & ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006.

ROSA, Rogério Machado. *Corpos híbridos na docência: experiências, narrativas de si e (des) construção das masculinidades no Magistério*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2009.

SANTOS, Josué Leite dos. *Silêncio e naturalização na construção das masculinidades na Educação Básica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2013.

SCHIPPERS, Mimi. Recovering the feminine other: masculinity, femininity, and gender hegemony. *Theor Soc.* v. 36, n. 85, p. 85-102, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11186-007-9022-4>>. Acesso em: 09 mai. 2023.

VIANNA, Claudia Pereira et al. Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr/jun. 2011.

VIVEROS VIGOYA, Mara. *As cores da masculinidade: experiências interseccionais e práticas de poder em Nossa América*. Rio de Janeiro: Papéis Selvagens, 2018.

Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia

Challenges for literacy teachers in the post-pandemic

Desafíos para las/os alfabetizadoras/es en la pospandemia

 RAIMUNDA ALVES MELO*

Universidade Federal do Piauí, Teresina – PI, Brasil.

 ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI**

Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas – SP, Brasil.

RESUMO: Este estudo busca desvelar desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no pós-pandemia, através de pesquisa de campo de abordagem qualitativa, com grupo focal constituído por três professoras da rede pública de Campinas/SP. Os resultados apontam que atividades pedagógicas não presenciais durante a pandemia não alcançaram todos/as os/as estudantes ou chegaram para sua maioria de forma pouco satisfatória, gerando dificuldades na alfabetização – razão pela qual são necessárias ações para a recomposição de aprendizagem, acolhimento emocional e saúde mental para estudantes e professores/as que necessitem. A garantia da alfabetização no pós-pandemia desafia a comunidade escolar, requerendo prioridade política, investimento público potente e ações permanentes que permitam a estudantes o direito à educação. Desigualdades precisam ser tomadas como critérios de análise da realidade e formulação de políticas e estratégias pedagógicas, possibilitando superar defasagens de aprendizagem e construir novas realidades educacionais para estudantes, principalmente os/as mais vulneráveis.

Palavras-chave: Pandemia de Covid-19. Pós-pandemia. Alfabetização e letramento. Educação Infantil. Educação Inclusiva.

* Doutora em Educação. Professora do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Piauí. *E-mail:* raimundinhameo@yahoo.com.br.

** Doutora em Educação. Professora do Programa do Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. *E-mail:* <crisnatassoni@puc-campinas.edu.br>.

ABSTRACT: This study aims to uncover challenges faced by literacy teachers in the post-pandemic period through field research with a qualitative approach with a focus group made up of three teachers from the public school system in Campinas in the state of São Paulo. The results indicate that online pedagogical activities during the pandemic did not reach all students or reached the majority in an unsatisfactory way, creating difficulties in literacy, which is why actions are needed to restore learning, emotional support and mental health for students and teachers who need it. Ensuring literacy in the post-pandemic challenges the school community, requires political priority, powerful public investment and permanent actions that give students the right to education. Inequalities need to be taken as criteria for analyzing reality and formulating policies and pedagogical strategies, making it possible to overcome learning gaps and build new educational realities for students, especially the most vulnerable ones.

Keywords: Covid-19 Pandemic. Post-pandemic. Literacy. Child education. Inclusive education.

RESUMEN: Este estudio busca descubrir los desafíos que enfrentan las/os alfabetizadoras/es en el período pospandemia, a través de una investigación de campo con enfoque cualitativo, con un grupo focal compuesto por tres maestras del sistema escolar público de Campinas/SP. Los resultados indican que las actividades pedagógicas no presenciales durante la pandemia no llegaron a todos las/os estudiantes o llegaron a la mayoría de manera insatisfactoria, creando dificultades en la alfabetización, por lo que se necesitan acciones para restablecer el aprendizaje, el apoyo emocional y la salud mental para estudiantes y profesoras/es que lo necesiten. Garantizar la alfabetización en la pospandemia desafía a la comunidad escolar y requiere prioridad política, inversión pública poderosa y acciones permanentes que brinden a las/os estudiantes el derecho a la educación. Las desigualdades deben ser tomadas como criterio para analizar la realidad y formular políticas y estrategias pedagógicas que permitan superar las brechas de aprendizaje y construir nuevas realidades educativas para las/os estudiantes, especialmente las/os más vulnerables.

Palabras clave: Pandemia del Covid-19. Pospandemia. Alfabetización y literacia. Educación Infantil. Educación inclusiva.

Introdução

A garantia da alfabetização para todas as crianças brasileiras vem se apresentando como um desafio histórico e complexo, agravado consideravelmente no período pandêmico, tendo em vista as desigualdades econômicas, sociais e das relações étnico-raciais que caracterizam a realidade do nosso país, impactando negativamente a garantia de uma educação escolar com qualidade socialmente referenciada¹ para todas as crianças e adolescentes.

Embora a pandemia da Covid-19 tenha afetado a educação escolar em diversos países do mundo, no Brasil a situação é apontada como ainda mais grave, seja porque significativa parcela da população estudantil não teve acesso às ações de ensino remoto emergencial por escassez de internet e ou tecnologias digitais, seja porque foi um dos países em que as crianças passaram o maior número de dias afastadas das escolas. Ressalte-se, ainda, a omissão do governo federal na disponibilização e na condução de políticas educacionais que pudessem fazer frente à situação de calamidade educacional, deixando sobre as famílias e educadores/as a responsabilidade pelo desenvolvimento de iniciativas de manutenção de vínculos com os/as estudantes como forma de evitar o abandono escolar.

Muitos são os estudos que apontam a negação do direito à educação escolar durante a pandemia, entre eles, a pesquisa intitulada *Cenário da exclusão escolar no Brasil: um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação*, produzida pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância – Unicef e pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec, segundo a qual mais de 5 milhões de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não tiveram o direito à educação garantido no Brasil em 2020. Deste total, mais de 40% das crianças de 6 a 10 anos estavam excluídas da educação, número dramático se comparado à quase universalização do acesso à escola para crianças nessa faixa etária no período anterior à pandemia (UNICEF, 2021).

A pesquisa aqui apresentada faz parte de um estudo mais amplo realizado por uma rede de pesquisadores/as de todas as regiões do país – a AlfaRede – que investiga a alfabetização, a leitura e a escrita desde o ensino remoto emergencial em 2020, acompanhando o processo de retomada das aulas presenciais e os encaminhamentos dados por cada localidade frente às lacunas nas aprendizagens, como consequência do longo período em que as escolas estiveram fechadas.

Os efeitos nefastos da pandemia, potencializados pelos impactos das desigualdades sociais e educacionais, pela ineficiência do sistema educacional brasileiro, que é subfinanciado, arcaico e mal gerido, acrescidos da ausência de um projeto de educação democrático e inclusivo, prejudicaram principalmente aqueles/as que mais precisam da educação escolar para mudar a sua condição social. É o que mostram dados de recente pesquisa publicada pelo Unicef (2023) sobre as múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil, segundo os quais houve uma piora na proporção de crianças de

7 anos de idade que não sabem ler e escrever – saltou de 20% para 40% entre 2019 e 2022, especialmente entre crianças negras e aquelas afetadas pela pandemia durante o período crucial de alfabetização.

Em Campinas, no estado de São Paulo, cenário desta investigação – cuja situação econômica é bem diferente quando comparada a outras realidades brasileiras, destacando-se como a décima primeira cidade mais rica do Brasil (AMORIM, 2022), o terceiro maior polo de pesquisa e desenvolvimento do país, contando com 45,7% das conexões de fibra ótica (MELLO & VITORINO, 2021) –, as providências adotadas não foram suficientes para evitar o impacto da pandemia na aprendizagem dos/das estudantes. Juliano Mello e Artur Vitorino (2021) destacam que a implementação de atividades escolares não presenciais ocorreu de forma desarticulada, sendo caracterizada pelo atendimento desigual às necessidades de acesso dos/das estudantes a equipamentos, materiais e internet, fazendo com que uma parcela significativa deles/as não tivesse acesso às referidas atividades. O impacto da pandemia pode ser evidenciado pela redução nos índices de aprendizagem desse município, como mostram os resultados da avaliação externa Prova Saeb, nos quais a nota padronizada em português e matemática, numa escala de 0 (zero) a 10, foi de 6,56 em 2019 e caiu para 6,06 em 2021, fazendo com que o Ideb tenha baixado de 6,5 para 6,0.

No retorno às atividades escolares presenciais, ocorrido principalmente no primeiro semestre de 2022, coube a educadores/as a responsabilidade pelo acolhimento emocional das crianças e esforços laborais para a diminuição dos impactos da pandemia na aprendizagem. Neste estudo, discutimos alguns dos principais desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras de Campinas, com destaque para as questões sobre comportamentos externalizados pelas crianças que não vivenciaram a Educação Infantil de forma presencial, assim como por aquelas com alguma deficiência ou que tiveram a saúde emocional afetada.

No âmbito deste trabalho, a alfabetização é defendida na perspectiva do letramento, segundo a qual as crianças devem aprender sobre o funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética – SEA de modo articulado aos usos sociais da leitura e da escrita. Trata-se de um estudo importante, pois o contexto pós-pandemia nos impulsiona a não perder de vista a defesa de um projeto de educação inclusivo, socialmente justo e democrático, assim como a necessidade de processos de alfabetização que se voltem não apenas para a aprendizagem do SEA, mas também para a capacidade de as crianças compreenderem o que leem, atribuindo significados, incorporando vivências e ampliando os seus conhecimentos.

Diante dessa realidade, buscamos desvelar desafios enfrentados por professoras alfabetizadoras no contexto pós-pandemia. Para tanto, desenvolvemos pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, na qual os dados foram produzidos por meio de um grupo focal. Trazemos o recorte da participação de três professoras que trabalham na rede pública de educação de Campinas.

As consequências da pandemia para a educação de crianças

Ao longo da história da educação brasileira, tem-se evidenciado uma dura realidade, com muitas crianças concluindo o processo de escolarização sem estarem plenamente alfabetizadas, o que resulta em repetência escolar e déficit de aprendizagem em relação ao ano escolar cursado. No contexto pandêmico, essa situação tornou-se ainda mais grave, fazendo com que a alfabetização fosse identificada como um dos principais desafios da política educacional na atualidade.

Como forma de responder a esse desafio, o governo federal aprovou em 2023 o Decreto n. 11.556/2023, que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, cujo objetivo é implementar políticas, programas e ações para que as crianças estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do Ensino Fundamental e promover medidas para a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização, prioritariamente para as crianças que não alcançaram os padrões adequados de alfabetização (BRASIL, 2023). Isso evidencia que a alfabetização e a superação das lacunas de aprendizagem são prioridades no pós-pandemia.

A definição de uma política educacional bem estruturada e sistêmica faz-se necessária, tendo em vista que, durante o ensino remoto emergencial, ocorreram fragmentações nos currículos escolares que acabaram por inviabilizar o processo de alfabetização, fosse pela inexistência de metodologias apropriadas para esse trabalho à distância, fosse pela própria vulnerabilidade à qual muitos/as estão sujeitos/as na sociedade contemporânea (PRZYLEPA, 2023). Mariclei Przylepa salienta que as consequências da pandemia nos processos de escolarização das crianças serão sentidas por muitos anos, haja vista o papel preponderante do/da educador/a na construção e mediação desse processo e do lócus escolar para sua vivência e experiencição.

Nessa mesma perspectiva, a educadora e linguista Magda Soares, durante entrevista concedida ao Canal Futura no dia 8 de novembro de 2020, afirmou que a pandemia veio acrescentar novos desafios à alfabetização, uma vez que as crianças foram afastadas das práticas alfabetizadoras presenciais na fase em que a interação entre elas e com as alfabetizadoras é crucial para a aprendizagem do SEA, cujo processo de compreensão depende da ação bem orientada das relações oralidade-escrita. Para essa pesquisadora, aprender a ler significa apropriar-se de um objeto linguístico — a língua escrita — complexo e abstrato, um sistema de representação convencional e, em grande parte, arbitrário, que demanda de quem aprende operações cognitivas de diferentes naturezas, dependentes, por sua vez, dos estágios de desenvolvimento das crianças (SOARES, 2020a).

As limitações impostas pelo ensino remoto emergencial ocasionaram processos educativos superficiais e, portanto, insuficientes para garantir a aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, na pandemia houve defasagem no processo de letramento

das crianças, que começa muito cedo, antes mesmo das práticas de alfabetização, contribuindo para que a aprendizagem da leitura e da escrita ocorra de forma significativa, como destaca Carlota Boto (2022).

A compreensão das pesquisadoras supracitadas dialoga com os estudos de Lev Vygotsky (2001) sobre a aprendizagem, segundo os quais as funções psicológicas superiores (percepção, memória, ações reflexas e as associações) são construídas nos processos culturais e não em localizações anatômicas fixas no cérebro; assim, a aprendizagem ocorre na relação entre ser humano e meio, mediada por produtos culturais como o instrumento, o signo e pelo/a outro/a, principalmente os/as parceiros/as mais experientes. Nesse sentido, pode-se afirmar que a fragilidade das situações de ensino propostas através de atividades pedagógicas à distância dificultou a alfabetização das crianças. Em consonância com esse entendimento, pesquisa desenvolvida pela Associação Brasileira de Educação à Distância – ABED, em agosto e setembro de 2020, com a participação de 5.580 estudantes, mostrou que 82,6% deles/as destacaram que a falta do contato presencial com os/as professores/as e amigos/as estava afetando os estudos e a aprendizagem (OKUMURA, 2020).

Bernadete Gatti (2020) afirma que a pandemia obrigou as crianças a mudar seus hábitos relacionais e de movimento, como estudar de forma remota, alguns/umas em boas condições, com acesso à internet e suportes necessários como computadores, mas muitos/as outros/as sem infraestrutura tecnológica, afetando sua aprendizagem. A autora destaca que entre as crianças pequenas e aquelas em processo de alfabetização, a situação foi ainda mais grave, tendo em vista as necessidades e condições dessas faixas etárias e as dificuldades metodológicas para esses níveis educativos.

A respeito dessa questão, Cláudia Vóvio (2023) aponta três fatores que fizeram com que a alfabetização fosse (e continue sendo) impactada pela pandemia. O primeiro refere-se à ausência e/ou insuficiência da Educação Infantil, pois uma significativa parcela de crianças com idades entre 4 e 5 anos não estava frequentando os centros de educação infantil antes da pandemia, ou porque as que frequentavam, de forma remota, tiveram acesso a processos educativos parciais e precários; tanto um caso quanto o outro afetou suas possibilidades de alfabetização. O segundo fator foi a pouca interação social e com a cultura letrada durante a pandemia; tais interações constituem-se, de um lado, por um/uma sujeito/a mais experiente na cultura, como as professoras alfabetizadoras e colegas, e de outro, pelas práticas sociais com os textos escritos. Por fim, o terceiro fator diz respeito aos efeitos do isolamento social na saúde física e mental das crianças, aliados às situações precárias de emprego e renda, medo e dor da perda, que acabaram por afetar o desenvolvimento cognitivo, comportamental e por prejudicar os processos de alfabetização. Como consequência desse terceiro fator, Márcio Nobre *et al.* (2023) afirmam que o contexto pós-pandêmico se caracteriza por questões psicológicas que se refletem no aprendizado escolar, processo que se tornou ainda mais dependente do laço família-escola, comumente frágil.

Mariclei Przylepa destaca que os/as educandos/as voltaram para a escola assustados/as, ansiosos/as, com comportamentos depressivos e dificuldades de socialização, interação e convívio social, “o que os tornavam resistentes ao cumprimento de regras básicas ao convívio escolar” (PRZYLEPA, 2023, p. 4). Andréia Romanzini, Letícia Botton e Aline Vivian (2022) afirmam que isso ocorreu porque as crianças foram privadas da socialização com seus pares, e que esse processo é fundamental para favorecer aprendizados importantes para o desenvolvimento humano, “como experiências lúdicas, interações presenciais, cooperação, compartilhamento de decisões, convivência com as diferenças, aprendizagens relacionadas com o controle dos impulsos, lidar com as frustrações, entre outros” (ROMANZINI, BOTTOM & VIVIAN, 2022, p. 149).

Carlos Cury *et al.* (2020) destacam que entre os grupos excluídos mais afetados encontram-se os/as estudantes com deficiências, pois era como se eles/as não existissem, não precisassem ou não sofressem com o fechamento das escolas. Reiteram, ainda, que a pandemia representou “um retrocesso no tratamento a ser dado ao aluno com deficiência, pois remeteu o seu cotidiano a um paradigma ultrapassado de isolamento” (CURY *et al.*, 2020, p. 2). Corroborando essas percepções, a pesquisa intitulada *Inclusão escolar em tempos de pandemia*, desenvolvida em 2020 por meio de uma parceria entre a Fundação Carlos Chagas – FCC, a Universidade Federal do ABC – UFABC, a Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e a Universidade de São Paulo – USP, apontou que mais de 40% dos/das respondentes indicaram a opção ‘não se aplica’ quando questionados/as sobre a acessibilidade às aulas remotas; mais de 20% das professoras do Atendimento Educacional Especializado – AEE e serviços especializados indicaram que não foram providenciados os recursos de acessibilidade para esse tipo de aulas; e que na classe comum, esse percentual aproximou-se de 30%.

Metodologia

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, pois possibilita a inserção do/da pesquisador/a no contexto da investigação, aproximando-o/a do problema a ser pesquisado, bem como dos/das interlocutores/as que vivenciam e compartilham uma dada realidade marcada por diversas experiências profissionais e pessoais e caracterizada pela sua natureza dinâmica, viva, interativa, contraditória (MINAYO, 2007).

Produzimos os dados por meio de um grupo focal, dispositivo que possibilita ao/à pesquisador/a “apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema determinado num ambiente de interação” (TRAD, 2009, p. 777). A mobilização das interlocutoras foi feita através de um *e-mail* enviado para doze professoras que atuam em redes públicas do estado de São Paulo. Contudo, após diversas tentativas de agendamento de um horário em que elas pudessem participar, apenas quatro comparecem ao encontro virtual,

realizado em setembro de 2023. Dessas, três pertencem à rede pública de Campinas e apenas uma à rede pública de Valinhos/SP, razão pela qual escolhemos a Rede Municipal de Educação da cidade de Campinas.

Os dados foram produzidos por meio de uma sessão de grupo focal com duração de uma hora e meia, realizada pela plataforma *Google Meet*, software de vídeo conferência que possibilita ao/à usuário/a compartilhar sua tela ou apenas uma aba para se comunicar com um grupo de pessoas.

Todos os procedimentos éticos foram observados: a voluntariedade na participação, a possibilidade de desistir a qualquer tempo, bem como a anonimização dos dados, para garantir a preservação da identidade das participantes. Todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que detalhava a pesquisa em relação aos procedimentos e aos direitos das participantes, incluindo o compartilhamento dos resultados.

Em relação ao perfil formativo e profissional, as três professoras são formadas em Pedagogia e possuem experiência com alfabetização de crianças. A Prof. 01 é especialista em Psicopedagogia e possui quatro anos de experiência docente em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. A Prof. 02 possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, treze anos de experiência na área de Educação, dos quais sete em turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. A Prof. 03 possui Mestrado em Educação e cinco anos de experiência, sendo um ano como professora de Educação Infantil na rede particular e quatro anos como professora adjunta em turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Campinas.

Tendo como pressupostos metodológicos as proposições de Laurence Bardin (2011), realizamos a Análise de Conteúdo em três fases. Na primeira, transcrevemos os depoimentos das professoras e organizamos os dados empíricos com o objetivo de torná-los mais operacionais. Essa organização incluiu o ordenamento, a separação dos registros e uma leitura flutuante de todo o material. Na segunda fase, realizamos a clarificação dos dados por meio de uma leitura crítica dos depoimentos das professoras, identificando os temas abordados, a partir dos quais construímos três eixos: (a) ausência da Educação Infantil na pandemia; (b) retorno presencial de estudantes com deficiência; (c) e impactos da falta de saúde emocional nos processos de alfabetização. Na terceira e última fase, fizemos o tratamento dos dados, extraindo inferência e interpretação; realizamos a condensação das informações e fundamentamos os resultados produzidos articulando-os com outros estudos.

Na sequência, apresentamos as narrativas das professoras alfabetizadoras sobre desafios enfrentados no retorno às atividades escolares presenciais, principalmente no que se refere aos comportamentos externalizados pelas crianças que não vivenciaram a Educação Infantil de forma presencial, assim como por aquelas com alguma deficiência e/ou que tiveram a saúde emocional afetada durante a pandemia.

Apresentação e discussão dos resultados

A finalidade deste item é apresentar um olhar analítico decorrente da leitura dos dados produzidos pelas interlocutoras do estudo, professoras de escolas públicas de Campinas, que fazendo uso de sua sabedoria pessoal e profissional e, ainda, exercitando seu lado colaborador, desvelaram desafios enfrentados no contexto pós-pandemia. As análises foram reforçadas e apoiadas teoricamente em Maria Carmen Barbosa (2009), Carlota Boto (2022), Mariclei Przylepa (2023), Andréia Romanzini, Letícia Botton, Aline Vivian (2022), Magda Soares (2020b), Cláudia Vóvio (2023), entre outros/as.

Os reflexos da falta da Educação Infantil nos processos de alfabetização

A pandemia evidenciou ainda mais a importância da Educação Infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, pois além de essa etapa da educação básica possuir uma função social – que consiste em acolhê-las, educá-las e delas cuidar –, as experiências vivenciadas nas instituições educativas se constituem como oportunidades privilegiadas de convivência, socialização e ampliação de saberes. A respeito dessa questão, as professoras afirmaram:

“A falta da vivência das crianças na Educação Infantil ficou muito nítida para todas nós. Nesse 2º ano do Ensino Fundamental que eu estou agora, as crianças tiveram poucas experiências na Educação Infantil, no entanto, o fato de terem tido o 1º ano do Ensino Fundamental de forma presencial fez muita diferença, então assim, o que pegou mais durante esse tempo da pandemia foi a falta de rotina mesmo, então nós tivemos muita dificuldade no início, era bastante complicado chamar a atenção delas, tivemos que usar muita música, e isso eu ainda faço na minha prática hoje, mas assim, no início a gente passava o tempo todo tentando conquistá-las para o desenvolvimento da rotina da escola” (Profa. 01, 2023).

“Em relação ao ano passado (2022), eu percebi que as crianças chegaram para a gente e não sabiam o que era escola, não conheciam as regras, eu quase morri. Elas não tiveram experiências de pré-escola, e foi muito complicado trabalhar com o 1º ano do Ensino Fundamental no ano passado. Mas esse ano não, o fato de as crianças terem frequentado a Educação Infantil de forma presencial, fez com que elas já [trouxessem] uma bagagem e [apresentassem] uma maturidade. Por isso, eu tive que falar com a minha coordenadora pedagógica e eu tive que voltar na pré-escola, trabalhando músicas, dinâmicas, coisas que a gente não faz no 1º ano, mas que eu tive que regredir porque eles estavam muito imaturos. Nossa, eu estive pensando sobre isso, o quanto muda, a gente que está ali trabalhando como o mesmo ano percebe o quanto foi diferente” (Profa. 02, 2023).

“Esta semana eu entrei em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental e eu achei uma coisa muito interessante. É possível perceber que as crianças que estão chegando agora, que passaram por, pelo menos, um ano da Educação Infantil, são totalmente diferentes das crianças que nós recebemos no ano passado, ou seja, em 2022. Quando nós estávamos saindo da pandemia, o trabalho com as crianças do 1º ano teve que se voltar para ensinar as crianças a brincarem umas com as outras, a se respeitarem, a lidar com os sentimentos, porque elas não sabiam” (Profa. 03, 2023).

As professoras reconhecem a importância da Educação Infantil e destacam que o fato de as crianças não terem tido acesso a essa etapa da educação básica de forma presencial gerou dificuldades no processo de socialização no retorno escolar, quando foram inseridas no Ensino Fundamental. Entre as principais dificuldades, as docentes citam: resistência em aceitar as regras da escola, rejeição à rotina escolar, falta de atenção, concentração, maturidade e até mesmo dificuldades de brincar com os/as colegas e lidar com os sentimentos. Em relação ao que destacaram, concordamos com Boto quando afirma que a pandemia prejudicou muito as crianças, pois além de deixarem de frequentar um ambiente educativo, elas “passaram a ter comportamentos regredidos, com maior dificuldade na interação com os colegas, e a apresentar menos habilidades do que se espera para a idade” (BOTO, 2022, p. 1).

Ao ingressarem na Educação Infantil, as crianças estabelecem relações com outras pessoas e participam de experiências diferenciadas, que abrem perspectivas para a aprendizagem de comportamentos e valores diferentes daqueles vivenciados na família e na comunidade à qual pertencem. Maria Carmen Barbosa pontua que essa etapa desempenha relevante papel nos processos de socialização das crianças, pelas vivências através das quais elas aprendem a “respeitar, a acolher e a celebrar a diversidade dos demais, a sair da percepção exclusiva do seu universo pessoal, assim como a ver o mundo a partir do olhar do outro e da compreensão de outros mundos sociais” (BARBOSA, 2009, p. 12).

Dessa forma, as crianças que não vivenciaram a Educação Infantil por conta da pandemia chegaram ao Ensino Fundamental sem experiências sobre como se comportar na escola, sobre as regras que deveriam ser cumpridas e com limitações nos comportamentos e saberes que facilitam a aprendizagem na etapa seguinte. Acrescenta-se a isso o fato de terem passado por um longo período de isolamento, o que afetou o desenvolvimento motor, cognitivo e social, pela falta de estímulos e quebra de vínculos (LINHARES & ENUMO, 2020).

Em suas narrativas, as professoras expressam, implicitamente, concepções sobre as finalidades e caracterizações da Educação Infantil. Para a Profa. 02, deve-se trabalhar nessa etapa com músicas e dinâmicas através das quais as crianças adquiram ‘bagagem e maturidade’ para cursar o Ensino Fundamental, enfatizando que contemplar essas atividades no 1º ano significa uma regressão. A Profa. 03 afirma que, no 1º ano, teve que ensinar as crianças a brincar umas com as outras. Diante dessas constatações, indagamos: por que as professoras acreditam que as atividades como músicas, dinâmicas e brincadeiras são exclusividades da Educação Infantil, e que contemplá-las no Ensino Fundamental significaria uma regressão? Como as professoras percebem as crianças e as suas infâncias e de que forma essas percepções interferem na prática pedagógica? Como a construção de currículos integradores, desenvolvidos em sintonia com percursos de vida das crianças e a sua cultura, poderia promover a aprendizagem e o desenvolvimento em uma perspectiva global?

É através das interações, brincadeiras e atividades lúdicas que as crianças desenvolvem diferentes linguagens e incorporam os elementos do mundo em que vivem, inserindo-se na cultura. Por meio de suas ações lúdicas, elas estabelecem relações sociais promotoras de aprendizagens que interferem positivamente no seu desenvolvimento global; assim, é fundamental que músicas, dinâmicas e brincadeiras façam parte do currículo e da prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Segundo Barbosa (2009), as crianças não deixam de ser crianças quando ingressam no Ensino Fundamental, no qual muitas vezes, dependendo da proposta educacional que vivenciam, são reduzidas à condição de alunos/as, assumida em oposição às necessidades específicas da infância. A autora explicita que “concepções dominantes em nossa sociedade sobre os alunos, muitas vezes estereotipadas, carregam em si elementos que seguidamente antagonizam com as de crianças, excluindo a possibilidade da experiência peculiar de infância” (BARBOSA, 2009, p. 26). Dessa forma, é preciso avançar no desenvolvimento de currículos que tenham como foco as crianças e em práticas pedagógicas cujas situações de ensino e experiências educativas reconheçam a infância de forma potente, diversificada, qualificada, aprofundada e sistematizada.

É fato que a Educação Infantil contribui para que as crianças tenham melhor desempenho no Ensino Fundamental, no entanto, essa etapa possui uma finalidade própria, que é o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social (BRASIL, 1996). Esse esclarecimento é relevante, pois ao entenderem que a finalidade se restringe a preparar as crianças para a etapa seguinte, as professoras costumam secundarizar as brincadeiras e a participação em atividades de caráter lúdico.

Ausência de inclusão em um contexto de exclusões

No retorno ao ensino presencial, as professoras depararam-se com uma situação desafiadora, caracterizada por dificuldades diversas, entre elas, a inclusão de crianças especiais em um contexto caracterizado pela falta de condições de trabalho e atendimento, conforme revelam em suas narrativas:

“Na minha sala, eu tenho uma aluna que não conseguia ficar na sala de aula, ela se jogava no chão e não entrava na sala, ela tem síndrome de Down e paralisia, então ela chorava, ela não podia ver a sala de aula, ela só queria ficar fora da sala com a cuidadora, ela não podia nem me ver. Eu acho que para a Educação Especial foi muito difícil” (Profa. 01, 2023).

“Eu tenho três [alunos de] inclusões na minha sala, e então é complicado. Eles falam que a prefeitura não nega de colocar professor de apoio, mas a verdade é que não tem quem queira ficar, aí o que que a gente faz? Então, eu tento. Às vezes, os alunos não têm o atendimento que deveria ter e aí você não tem o que fazer, pois você tem uma sala inteira para cuidar, esse aluno não quer ficar na sala, só quer ficar o tempo inteiro lá fora com o cuidador. Então a gente sabe que tem responsabilidades sobre isso, mas sabe que não tem como fazer. As salas estão lotadas de crianças, eu, por exemplo, tenho 25, mas eu já tive 34 alunos no 1º ano, então, eu acho

que para a gente fazer um bom trabalho as salas deveriam ter, no máximo, 20 alunos. Ai eles poderiam cobrar, pois estariam dando condições para a gente trabalhar. Por que três inclusões, mais 25 alunos e eu nem estou reclamando, pois 25 é um número bom. Imagina uma sala com 34 crianças, a cansa que é conseguir que todos eles consigam aprender” (Profa. 02, 2023).

“Para mim, o mais difícil foi com as crianças que precisam de inclusão, pois, durante a pandemia, elas não tiveram acesso ao tratamento que elas precisavam, inclusive ao uso de medicamentos, então esse retorno delas foi muito mais difícil, pois elas não queriam ficar no ambiente da sala de aula e isso desestabilizava bastante a rotina. Eu, as outras crianças... e eu sentia muita falta de apoio nesse sentido. O objetivo com elas não era nem trabalhar a alfabetização, mas era realmente atender uma criança que havia parado no maternal e estavam em casa sem tratamento, sem medicamento nenhum e voltaram para a escola, e, nesse sentido, foi muito difícil não dispor de apoio nenhum e nem acompanhamento. Nesta nova escola que eu estou, a inclusão está ocorrendo sem o apoio de outros profissionais que deviam nos ajudar” (Profa. 03, 2023).

Todas as professoras destacaram que, no retorno presencial, o processo de socialização das crianças público-alvo da Educação Especial foi muito difícil, marcado pelo choro e pela recusa de permanecer na sala de aula. Embora ressaltem que contaram com o apoio de cuidadoras no processo de adaptação, chamam a atenção as denúncias que fazem sobre a falta de condições de atendimento a essas crianças. A Profa. 02 reclama da quantidade de alunos/as por turma e a Profa. 03 fala da falta de acompanhamento e apoio de outros/as profissionais. Em diálogo com seus depoimentos, destacamos dados da Plataforma Qedu² mostrando que o número de matrículas de estudantes especiais em Campinas subiu de 3.802 em 2020 para 4.189 em 2022. Apesar disso, apenas 40% das escolas do município possuem acessibilidade, e somente 20% contam com sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Não há dúvidas de que a inclusão de estudantes com deficiências em salas regulares passa, necessariamente, por garantir condições de acessibilidade e suporte pedagógico, para que construam o conhecimento segundo suas capacidades; necessitam, portanto, do envolvimento de professores/as, gestores/as, familiares e outros/as profissionais, em um ir e vir de diálogos constantes, para que seja possível ultrapassar as dificuldades que se apresentam. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), aprovado pela Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014) estabelece, na meta 04, a garantia de um Sistema Educacional Inclusivo que contemple um conjunto de ações a serem desenvolvidas para que os/as estudantes com deficiência possam exercer seu direito à educação, entre as quais: salas de recursos multifuncionais e serviços especializados, acessibilidade aos prédios, oferta de educação bilíngue, tecnologia assistiva, apoio ao atendimento escolar integral e, também, o estímulo à participação das famílias.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da efetivação de uma política educacional inclusiva, intersetorial e ampla, elaborada a partir de diagnósticos que evidenciem desafios e possibilidades, envolvendo a participação de diferentes membros da comunidade escolar e local, com condições necessárias para o rompimento das barreiras que

dificultam o direito de aprender de cada estudante. Assim, no pós-pandemia, não podemos perder de vista a defesa de um projeto de educação inclusivo, socialmente justo e democrático, o que certamente implica na garantia do direito à educação de pessoas com deficiência, incluindo todas as condições necessárias para que possam aprender e se desenvolver educacionalmente.

Problemas de saúde emocional

A saúde mental de crianças e adolescentes no pós-pandemia precisa ser observada com atenção por conta da maior vulnerabilidade emocional dessa população, como mostra estudo desenvolvido por Romanzini, Botton e Vivian (2022, p. 149), segundo o qual a saúde mental infantil foi afetada de diversas formas durante a pandemia. A respeito dessa questão, as professoras afirmaram:

“A gente teve um caso de uma menina com depressão, e acho que a gente sempre vai precisar de um psicólogo na escola, porque quando a gente precisa fazer a solicitação desse serviço tem que encaminhar não sei para onde, é um processo demorado demais. Hoje eu recebi um e-mail voltando um processo porque eu esqueci um negocinho, e pediram para eu enviar tudo novamente. É muito demorado, esses alunos estão precisando de ajuda agora, se tivesse alguém para orientar, para direcionar o atendimento, ia ser muito diferente, e ajudaria demais, não só depois da pandemia. Outra coisa: esse serviço é importante inclusive para nós professores, pois ninguém cuida de quem cuida, e nós cuidadores precisamos ser cuidados. Tem professoras que pegaram as salas e ficaram desesperadas, a gente ouviu cada história que a gente ficou muito abalada, professoras que perderam o marido, acho que isso abalou todo mundo” (Profa. 01, 2023).

“Na minha escola, houve bastante problema, principalmente entre os adolescentes, houve muitos problemas psicológicos e que seria muito bom a presença de um especialista na escola. As crianças voltaram com muita falta de concentração, um tempo muito curtinho de concentração” (Profa. 02, 2023).

“Eles voltaram com falta concentração e capacidade de lidar, de conviver uns com os outros, eles se batem, desrespeitam os professores. Isso é bem complicado. No ciclo 2, as crianças sofrem muito, pois elas brigam muito umas com as outras, e a agente está buscando palestras para ver se eles aprendem a respeitar, a conviver uns com os outros” (Profa. 03, 2023).

As interlocutoras afirmam que um dos desafios do pós-pandemia foi a presença de estudantes abalados/as emocionalmente pelas perdas, dores e privações. Sobre esse contexto, Boto (2022) destaca que, no processo de acolhimento, é indispensável lembrar que existem órfãos/ãs da pandemia, assim como crianças que perderam familiares, amigos/as e conhecidos/as, razão pela qual é fundamental que a escola trabalhe essa realidade e que esses/as estudantes sejam assistidos/as em suas necessidades emocionais.

A Profa. 03 relata que as crianças tinham pouca concentração e dificuldades de convivência, externando comportamentos agressivos umas com as outras e com os/as professores/as. Situação semelhante foi descrita pela pesquisadora Przylepa, reportando-se

a uma escola pública municipal do estado de Mato Grosso do Sul, em 2022: nesse período pós-pandêmico, os/as estudantes tinham “dificuldade de prestar atenção nas aulas ministradas, demonstravam-se irritados, estressados, desaminados e cansados” (PRZY-LEPA, 2023, p. 7).

A Profa. 02 chama a atenção para o fato de que os serviços de saúde emocional também precisam contemplar os/as professores/as, tendo em vista que muitos/as profissionais se encontram com a saúde mental agravada, seja pelas razões já destacadas, seja pelas diversas demandas vivenciadas no contexto da sala de aula. Przylepa (2023) afirma que o retorno às atividades escolares presenciais foi marcado por muitos desafios para os/as professores/as, pois além de terem de identificar os níveis de alfabetização em que as crianças se encontravam, por meio de avaliações diagnósticas, ministrar os conteúdos curriculares com intuito de recompor as aprendizagens, também tiveram de lidar com as dificuldades e os problemas socioemocionais das crianças.

As professoras 01 e 02 sugerem a presença de profissionais, como psicólogos/as, no ambiente escolar, tendo em vista a falta de apoio e suporte para o encaminhamento aos serviços de saúde daqueles/as que necessitarem. É válido destacar que, no dia 11 de dezembro de 2019, foi aprovada a Lei n. 13.935, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de Educação Básica, por meio de equipes multiprofissionais (BRASIL, 2019). Segundo a legislação supracitada, os sistemas de ensino teriam um ano, a partir da data de publicação dessa Lei, para tomar as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições.

Maria Beatriz Linhares e Sônia Regina Enumo (2020) afirmam que, diante do caos provocado pela pandemia, é necessário que crianças e educadores/as sejam assistidos/as por equipes de saúde mental, para que possam compreender os fenômenos ocorridos e entender os próprios sentimentos. Ressaltam que é igualmente necessário avaliar os impactos na saúde física e mental, com uma análise criteriosa do funcionamento dos serviços de suporte educacional, saúde, assistência social e apoio ao exercício da cidadania.

A presença desses/as profissionais e de outros/as, como assistentes sociais, pode potencializar a ação educativa e de proteção das escolas, em um contexto marcado por desigualdades e vulnerabilidades, como destaca a Profa. 02:

“Eu não sei dizer se esse é um problema causado apenas pela pandemia, mas na sala de aula é possível a gente perceber a presença de muitos problemas, como, por exemplo, mães que estão presas, menino que nunca viu o pai e quer conhecer o pai, a avó quem cria, são muitos problemas sociais e pessoais que estão na sala de aula e a gente tem que lidar com todos eles e eu não sei. A pandemia agravou esses casos, mas é nítido que a sala de aula está acumulando muitos problemas e a gente tem que dá conta do conteúdo, de lidar com tudo isso, então é um pacote bem grande, a gente precisa de muito apoio, é preciso muita saúde mental para a gente está ali equilibrado” (Profa. 02, 2023).

A pandemia evidenciou a situação da educação pública brasileira, que é ainda mais complexa do que parece ser e envolve problemas sociais amplos, reflexo das desigualdades sociais. As escolas enfrentam enormes dificuldades para garantir a aprendizagem de todos/as os/as estudantes, razão pela qual se faz necessário que os governos e as instituições trabalhem com foco em políticas intersetoriais, multiprofissionais e inclusivas, cabendo à sociedade reivindicar e lutar por elas. Isso inclui desenvolver ações sociais que visem à superação das problemáticas que interferem nas condições reais de vida e na reconstrução de uma escola justa e inclusiva.

Considerações finais

Os resultados deste estudo apontam que as atividades pedagógicas não presenciais desenvolvidas durante a pandemia da Covid-19 não alcançaram todos/as os/as estudantes ou não chegaram de forma satisfatória para a maioria deles/as, gerando dificuldades na alfabetização, razão pela qual é preciso promover ações voltadas para a recomposição de aprendizagem, acolhimento emocional e saúde mental para estudantes e professores/as que necessitem.

Conclui-se que a garantia da alfabetização no contexto pós-pandemia desafia a comunidade escolar, principalmente os/as professores/as, requerendo prioridade política, investimento público potente e ações permanentes que permitam que os/as estudantes tenham o direito à educação efetivado. Nesse contexto, as desigualdades precisam ser tomadas como critérios de análise da realidade e de formulação de políticas e estratégias pedagógicas, para que se superarem as defasagens de aprendizagem e se construam novas realidades educacionais para os/as estudantes, principalmente os/as mais vulneráveis.

Assim, é necessário pensar em condições para garantir o acesso, a permanência e o sucesso dos/das estudantes na escola, o que inclui superar as problemáticas que interferem nas condições de vida e de aprendizagem. Essas decisões precisam ser colocadas em prática de forma urgente, para que a educação escolar não continue ampliando as desigualdades cognitivas e de desenvolvimento pleno dos/das estudantes.

Recebido em: 21/11/2023; Aprovado em 12/03/2024.

Notas

- 1 Assenta-se em uma concepção político-pedagógica emancipatória e inclusiva, na qual a educação é vista como prática social e um ato político, tendo por eixo o conjunto de suas dimensões extra (fatores socioeconômicos

e socioculturais; financiamento público adequado; compromisso dos/das gestores/as centrais com a boa formação dos/das docentes e funcionários/as da educação) e intraescolares (organização do trabalho pedagógico e gestão da escola; projetos escolares; formas de interlocação da escola com as famílias; ambiente saudável; política de inclusão efetiva; respeito às diferenças e diálogo como premissa básica).

- 2 Dados disponíveis em: <<https://qedu.org.br/municipio/3509502-campinas/censo-escolar/infraestrutura>>. Acesso em: 14 de out. de 2023.

Referências

AMORIM, Daniela. Dez municípios detinham mais de 25% do PIB em 2020, afirma IBGE. *CNN Brasil*. 16/12/2022. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/dez-municipios-detinham-mais-de-25-do-pib-em-2020-afirma-ibge/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Práticas cotidianas na educação infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. *Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009 (relatório técnico). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2023.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOTO, Carlota. Processo de alfabetização enfrenta desafios após pandemia. *Jornal da USP*, São Paulo, 17 de outubro de 2022. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/atualidades/projeto-de-homeschooling-no-brasil-coloca-um-muro-entre-a-familia-e-o-mundo-social/>>. Acesso em: 05 ago. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.556 de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 110, p. 3, 13 jun. 2023. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-11.556-de-12-de-junho-de-2023-489126833>>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 14 out. 2023.

BRASIL. *Lei n. 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm>. Acesso em: 14 out. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil et al. *O Aluno com Deficiência e a Pandemia*. Instituto Fabris Ferreira, 2020. Disponível em: <<https://freemind.com.br/newblog/wp-content/uploads/2020/07/O-aluno-com-defici%C3%Aancia-na-pandemia-I.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2023.

GATTI, Bernardete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-pandemia. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 34, n. 100, set./dez. 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.34100.003>>. Acesso em: 14 out. 2023.

LINHARES, Maria Beatriz Martins & ENUMO, Soônia Regina Fiorim. Reflexões baseadas na Psicologia sobre efeitos da pandemia COVID-19 no desenvolvimento infantil. *Estud. psicol. (Campinas)*, Campinas, v.

- 37, e200089, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&>. Acesso em: 14 out. 2023.
- MELLO, Juliano Pereira de & VITORINO, Artur Renda. Desafios para uma análise comparada complexa: problematizando dados educacionais no contexto da pandemia Covid 19 em Campinas (SP) – Brasil. *Educación XXX* (58), marzo 2021, pp. 59-82. Disponível em: <<http://www.scielo.org/pe/pdf/educ/v30n58/2304-4322-educ-30-58-59.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- NOBRE, Márcio Rimet *et al.* Que escola pós-pandemia? *SciELO Preprints*, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5338>>. Acesso em: 14 out. 2023.
- OKUMURA, Renata. Na pandemia, 67% dos alunos têm dificuldade de organização. *Terra*, 30/10/2020. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/noticias/educacao/na-pandemia-67-dos-alunos-tem-dificuldade-de-organizacao,ba3b906910fe78c15ec20517f1882ef1tj66nl60.html>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- PRZYLEPA, Mariclei. A educação no Brasil pós-pandemia: o processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da prática. *Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq*, (4), p.xiii-xxi. Disponível em: <<https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1125>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- ROMANZINI, Andréia Vedana.; BOTTON, Letícia Thomasi Jahnke & VIVIAN, Aline Groff. Repercussões da pandemia da Covid-19 em crianças do ensino fundamental. *Saúde Debate*, Rio de Janeiro, v. 46, n. esp. 5, p. 148 - 163, dez, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/kmWd9D7RhQGbzDLZzGMwWHD/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 set. 2023.
- SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020b.
- SOARES, M. Como fica a alfabetização e o letramento durante a pandemia? *Canal Cultura*. 08/09/2020a. Entrevista concedida a Emy Lobo. Disponível em: <<https://www.futura.org.br/como-fica-a-alfabetizacao-e-o-letramento-durante-a-pandemia/>> Acesso em: 09 ago. 2023.
- TRAD, Leny A. Bomfim. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis – Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 19 [3], pp. 777-796, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/physis/a/gGZ7wXtGXqDHNCHv7gm3srw/#>> Acesso em: 14 out. 2023.
- UNICEF Brasil. *As múltiplas dimensões da pobreza na infância e na adolescência no Brasil*. Fevereiro, 2023. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/as-multiplas-dimensoes-da-pobreza-na-infancia-e-na-adolescencia-no-brasil>>. Acesso em: 09 ago. 2023.
- VÓVIO, Claudia Lemos. Desafios da alfabetização no pós-pandemia. *CENPEC*, 27/02/2023. Disponível em: <<https://www.cenpec.org.br/tematicas/propostas-alfabetizacao-pos-pandemia>>. Acesso em: 14 out. 2023.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A Construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: *em perspectiva o desenho universal para aprendizagem*

School inclusion process for students with ASD:
universal design for learning in perspective

Proceso de inclusión escolar de estudiantes con TEA:
diseño universal para el aprendizaje en perspectiva

 **MARIA CAROLINA FRANÇA RIBEIRO***

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul – SP

 **ELIZABETE CRISTINA COSTA-RENDERS****

Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul – SP

RESUMO: Este artigo entende que todos/as os/as estudantes têm direito à educação escolar, sob o olhar atento e cuidadoso da escola e do/a professor/a. Apresenta resultados de pesquisa sobre o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, que pode ser um suporte para professores/as, escola e pais/mães, desenvolvendo uma prática em sala de aula inclusiva. Buscando *as contribuições do DUA no processo de alfabetização inclusivo, em sala de aula onde há crianças com e sem Transtorno do Espectro Autista – TEA*, partiu-se de pesquisa narrativa com duas professoras, utilizando coleta de dados e rodas de conversa. Isso oportunizou uma reflexão sobre a abordagem pedagógica inclusiva baseada no DUA e na Pedagogia dos Multiletramentos, bem como a construção de um objeto de aprendizagem – trata-se de um caderno didático que busca apoiar professores/as com estratégias inclusivas para o período de alfabetização.

* Mestre em Educação. E-mail: <carolinafranribeiro@gmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul. E-mail: <elizabetecostarenders@gmail.com>.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Desenho Universal para Aprendizagem. Formação docente. Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT: This article understands that all students have the right to school education under the attentive and careful eye of the school and the teacher. It presents research results on the Universal Design for Learning – UDL, which can support teachers, schools and parents to develop an inclusive classroom practice. Considering *the contributions of UDL in an inclusive literacy process in a classroom where there are children with and without autism spectrum disorder – ASD*, narrative research with two teachers was carried out through data collection and conversation circles. This provided an opportunity to reflect on the inclusive pedagogical practice based on UDL and Multiliteracies Pedagogy, as well as the construction of a learning object – a textbook that aims to support teachers with inclusive strategies for the literacy period.

Keywords: Inclusive Education. Universal Design for Learning. Teacher training. Literacy. Autism Spectrum Disorder.

RESUMEN: Este artículo entiende que todas/os las/os estudiantes tienen derecho a la educación escolar, bajo la atenta y atenta mirada de la escuela y de la/del docente. Presenta resultados de investigación sobre Diseño Universal para el Aprendizaje – DUA, que puede ser un apoyo para docentes, escuelas y madres y padres de familia, desarrollando una práctica de aula inclusiva. Buscando *los aportes del DUA al proceso de alfabetización inclusiva, en aulas donde hay niñas/os con y sin trastorno del espectro autista – TEA*, comenzamos con una investigación narrativa con dos maestras, utilizando recolección de datos y círculos de conversación. Esto brindó la oportunidad de reflexionar sobre el enfoque pedagógico inclusivo basado en la DUA y la Pedagogía de las Multiliteracias, así como la construcción de un objeto de aprendizaje – un libro de texto que busca apoyar a las/os docentes con estrategias inclusivas para el período de alfabetización.

Palabras clave: Educación inclusiva. Diseño Universal para el Aprendizaje. Formación docente. Alfabetización. Trastorno del espectro autista.

Introdução

Ao longo dos anos, notamos a importância da atualização em atividades profissionais sobre os mais diferentes temas relacionados à Educação, como a demandada pelo paradigma da inclusão (MANTOAN, 2003). Sabemos que ainda existe dificuldade por parte da maioria dos/das profissionais da área de Educação na construção de abordagens pedagógicas inclusivas. No caso do Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) é um suporte importante, mas ainda são grandes os desafios enfrentados nos processos de inclusão escolar.

Por isso, a partir de estudos e pesquisas sobre o Desenho Universal para Aprendizagem – DUA, entendemos que essa base conceitual busca apoiar os/as professores/as com estratégias de ensino que considerem todos/as os/as alunos/as. A partir do conhecimento das redes neurais de aprendizagem, o DUA busca ofertar múltiplas possibilidades para o ensino, se propondo a responder às necessidades de diferentes estudantes, removendo barreiras pedagógicas na escola para garantir a acessibilidade curricular e reduzir adaptações curriculares individuais.

Neste artigo, apresentamos os resultados de uma pesquisa sobre a prática inclusiva a partir do que foi relatado por duas professoras, visando favorecer situações de aprendizagem na construção do pensamento alfabético também pelas crianças com Transtorno do Espectro Autista – TEA. Acreditamos que essas crianças necessitam de um olhar diferenciado no processo de ensino-aprendizagem, numa comunidade escolar que as respeite e apoie nesse processo. Tradicionalmente, o tema tem sido abordado a partir do modelo médico, definindo e categorizando essa condição como patologia. No entanto, no campo da Educação, o que deve nos pautar é o modelo social de deficiência que demanda constituir a acessibilidade pedagógica numa sala de aula.

Consideramos a aplicação dos princípios do DUA como uma estratégia inclusiva de ensino em sala de aula onde haja alunos/as com e sem Transtorno do Espectro Autista – TEA, todos/as no processo de alfabetização. A forma como a alfabetização acontece junto às crianças com TEA é um tema que afeta e desafia as escolas, por isso a temática é tão relevante e necessária. Assim, trazemos a importância das estratégias pedagógicas na alfabetização de crianças com TEA sem o condicionamento ao diagnóstico clínico. Como pedagogas, entendemos que os/as alunos/as possuem capacidade de aprendizagem e características individuais que podem ser trabalhadas e aperfeiçoadas, o que exige o olhar questionador do/da professor/a.

Nesta investigação, optamos pela metodologia da pesquisa narrativa combinada com a pesquisa de desenvolvimento. Ouvimos as professoras e, com elas, desenvolvemos um objeto de aprendizagem com base no DUA, que as apoie numa abordagem pedagógica inclusiva. Todavia, aqui destacamos as narrativas das professoras.

O texto está organizado em dois eixos: *Aproximando o DUA dos desafios da inclusão escolar dos/das estudantes com TEA* e *Pesquisa narrativa com duas professoras sobre os desafios e as possibilidades no processo de inclusão escolar*.

Aproximando o DUA dos desafios da inclusão escolar dos/das estudantes com TEA

Entendemos a relevância da troca entre pares nos ambientes escolares. Os/as alunos/as, tanto com e sem TEA, devem ter acesso à aprendizagem como um direito próprio e individual. Por isso, o/a professor/a tem a responsabilidade de ministrar os conteúdos de diferentes maneiras, para que o/a aluno/a seja alcançado/a e tocado/a para se desenvolver. De acordo com Maria Teresa Mantoan, a premissa básica da Educação Inclusiva é a construção de um sistema aberto a todos/as, para que consigam aprender, derrubando barreiras impostas pela marcação social da diferença com discriminação e exclusão. Precisamos reconhecer a igualdade do aprender como ponto de partida, e as diferenças no ensino e aprendizagem como processo e ponto de chegada (MANTOAN & PRIETO, 2006).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5ª Edição – DSM-V (APA, 2013) classifica o Transtorno do Espectro Autista – TEA por níveis de comprometimento: N1 (autismo leve), N2 (autismo moderado) e N3 (autismo grave/severo). De acordo com essa classificação, existe uma demanda de maior apoio ao indivíduo. Analisando o DSM, percebemos que o documento enfatiza a falta de alguma coisa, aplicando um caráter reducionista, inclusive para os processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento. O DSM não diz que a criança não é capaz de aprender, mas aponta indícios para que o/a leitor/a entenda dessa forma.

Há uma grande dificuldade em apresentarmos e caracterizarmos o Transtorno do Espectro Autista – TEA na perspectiva pedagógica, pois predomina a visão médica. Uma das propostas deste artigo é problematizar essa condição e buscar caracterizar as situações pedagógicas no processo de inclusão desse/a aluno/a. Sobre o processo de inclusão, as autoras Sílvia Orrú e Maria Teresa Mantoan afirmam:

O TEA em seu quadro sintomático pode se repetir em sua manifestação por todo o planeta, no entanto, as pessoas não se repetem, elas são únicas, singulares e antes de qualquer diagnóstico, são seres humanos que devem ser respeitados em todas as suas demandas e direitos sociais (ORRÚ & MANTOAM, 2019, p. 23).

Consideramos que existe o perigo da supervalorização do diagnóstico no ambiente escolar. No entanto, o espaço escolar é rico por sua variabilidade e deve respeitar o direito de todas as crianças a momentos educativos marcados pelo acolhimento e múltiplas possibilidades de desenvolvimento.

A Educação Inclusiva tende a ressignificar todos os processos tradicionalmente instaurados e, principalmente, nos faz olhar a fundo quem é esse/a indivíduo/a se desenvolvendo em sua plenitude. A escola, de acordo com essa perspectiva, deve atuar como um espaço acolhedor e uma comunidade de conhecimento, eliminando possíveis obstáculos e apoiando a todos/a e cada um/uma.

É necessário que o/a professor/a se desprenda de modelos convencionais vinculados à escola tradicional e repense sua prática. Mesas enfileiradas, todos/as os/as alunos/as produzindo com o mesmo objetivo, a falta de conversa que representa uma ordem, o tempo calculado e inflexível, avaliações sistemáticas e o/a professor/a como o/a detentor/a de conhecimento. Temos que refletir sobre o tempo no qual é observado/a o/a aluno/a em sua totalidade, suas reais potencialidades e suas dificuldades, para que possa superá-las. O Desenho Universal para Aprendizagem exige

respeito às múltiplas espacialidades/temporalidades da aprendizagem humana, oportunizando as diferentes estações de construção do conhecimento, onde seja possível também inverter os inícios a partir dos desejos, possibilidades e habilidades de cada um (COSTA-RENDERS *et al*, 2020, p 14).

O erro e as dificuldades do/da aluno/a (com ou sem TEA) são geralmente vistos como empecilhos para a aprendizagem. A escola, para ser inclusiva, precisa superar a normalização e a rotulação dos/das sujeitos/as, oportunizando espaços e tempos flexíveis com o necessário reconhecimento mútuo e o aprendizado para todos/as. Somos iguais nos direitos, mas diferentes, e por isso existe a necessidade de equiparação de oportunidades, dando chances aos/as que sofrem com a discriminação, oferecendo condições para as mesmas oportunidades. É necessário trabalhar nas escolas a importância da equidade, que passa a ser relevante nesse aspecto.

Enquanto comunidade escolar, alguns pontos precisam ser pensados e solucionados: temos respeito por quem consegue aprender diferentemente de nós? O que podemos fazer para dar visibilidade às potencialidades do/da outro/a? Já que todos/as podem aprender, no que posso apoiá-los/las para que consigam, não da mesma forma que eu, algo que seja relevante também? São perguntas que norteiam o processo reflexivo no campo da Educação Inclusiva.

O DUA é uma abordagem curricular que procura reduzir as barreiras ao ensino e à aprendizagem. Considera e valoriza as diferentes formas de aprender e jamais desconsidera ou exclui habilidades de cada indivíduo/a. Inspirado no conceito de *design*, foi pensado em estruturas que esperam eliminar barreiras de acessibilidade. NUNES & MADUREIRA, 2015 relatam que essa abordagem foi desenvolvida nos Estados Unidos por David Rose, Anne Meyer e outros/as pesquisadores/as, com o apoio do Departamento de Educação. Segue princípios e estratégias que permitem ao/à professor/a definir objetivos de ensino e criar materiais e formas de avaliação que se adequem a todos/as os/as

alunos/as, de modo que possam aprender (CAST, 2014). As autoras ressaltam que a abordagem do DUA permite que o/a docente desenvolva planos de trabalho que levam em conta a diversidade dos/das estudantes, considerando suas habilidades e o que sabem, o que aprendem, como aprendem e por que aprendem. Além disso, permite refletir sobre o acesso aos recursos que os/as alunos/as necessitam para aprender, por meio de abordagens que sejam flexíveis, personalizadas e adequadas às diversas necessidades do grupo e do/da indivíduo/a (NUNES & MADUREIRA, 2015).

O DUA é uma proposta para que todos/as sejam incluídos no processo de ensino-aprendizagem, sem exclusões ou julgamentos, acolhendo os/as que têm deficiência e os/as que não têm. Desse modo, propõe três diretrizes que devem nortear o planejamento do ensino inclusivo, a saber:

Princípio I: Proporcionar modos múltiplos de apresentação (o “que” da aprendizagem). Princípio II: Proporcionar modos múltiplos de ação e expressão (o “como” da aprendizagem). Princípio III: Proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento (o “porquê” da aprendizagem) (CAST, 2011).

A partir dessas diretrizes, o/a professor/a deve ter um olhar para cada indivíduo/a, enxergar o potencial de cada um/uma, incentivando e oferecendo estratégias múltiplas para o desenvolvimento na escolarização. Considerando um ambiente inclusivo, onde todos/as são valorizados/as pelo seu conhecimento e possuem espaço para explorar diferentes formas de alcançar a aprendizagem, o DUA pode apoiar também o processo da alfabetização, com diversas estratégias que envolvem a todos/as e cada um/a, garantindo acessibilidade curricular. Também incentiva professores/as a atentar para as diferentes necessidades e capacidades dos/das alunos/as, removendo qualquer barreira e criando novas possibilidades no ensino, o que traz uma redução da necessidade de adaptações curriculares individuais; propõe o enfrentamento dos padrões de ensino, pois considera necessária a construção de práticas pedagógicas acessíveis para o combate aos problemas de escolarização vivenciados pelos/as alunos/as.

É preciso considerar o/a estudante com e sem deficiência, por isso, quando trazemos o contexto da alfabetização para crianças com e sem TEA, defendemos a necessidade de oportunizar diferentes formas para que os/as alunos/as avancem, levando em conta suas diferenças e habilidades. Nesse sentido, a Pedagogia dos Multiletramentos também traz um viés vinculado à Educação Inclusiva e ao DUA, pois evidencia a importância da multimodalidade na perspectiva pedagógica, considerando os/as alunos com autismo no processo de aquisição da escrita. Todas as crianças possuem características diferentes entre si, logo, algumas se expressam melhor usando a oralidade, outras por meio do desenho e algumas até pela língua de sinais.

No artigo elaborado pelo Grupo de Nova Londres, intitulado *Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais*, os/as autores/as enfatizam que, além de superar as

abordagens tradicionais de ensino, essa perspectiva também segue “a ação de negociar as múltiplas diferenças linguísticas e culturais em nossa sociedade, é central para a pragmática da vida profissional, cívica e privada dos alunos” (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 102). Além disso, nas palavras dos/as autores/as:

O uso de abordagens da pedagogia dos multiletramentos permitirá que os alunos alcancem duplamente objetivos de aprendizagem do campo do letramento: evoluindo no acesso à linguagem do trabalho, do poder e da comunidade, e fomentando o engajamento crítico necessário para projetar seu futuro social, alcançando sucesso por meio de trabalhos realizadores (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021, p. 102)

Em outras palavras, a Pedagogia dos Multiletramentos é uma forma de preparar os/as estudantes para a vida social, fora da sala de aula, defendendo uma participação ativa do/da estudante na sua aprendizagem, para que seja plena e equitativa em todas as instâncias. Sendo assim, tem por objetivo dar conta do mundo globalizado em que vivemos, dotado de diferenças culturais e linguisticamente diverso (GRUPO DE NOVA LONDRES, 2021).

Cabe ao/à professor/a, como um/a mediador/a da aprendizagem, identificar quais as potencialidades de cada aluno/a e valorizar suas formas de expressão. Quando o/a professor/a oferece múltiplas possibilidades e faz uma articulação entre elas, como a escrita manual e digital, a leitura de textos digitais e impressos, uso de imagens, sons, vídeos e músicas, ele/ela tende a contribuir para uma aprendizagem completa e mais dinâmica, saindo dos modelos tradicionais de ensino. Nesse sentido, o/a aluno/a é convidado/a a ser autor/a e participante de sua aprendizagem e não um/uma reproduzidor/a de padrões com propostas inflexíveis e repetitivas.

Aproximando-nos dos princípios do DUA, cujo objetivo central é a acessibilidade e o direito à educação escolar sem barreiras, importa considerarmos as modificações no processo de alfabetização que envolva alunos/as com e sem TEA, numa sala de aula regular. Trabalhar diferentes propostas, dando oportunidade para que cada aluno/a se identifique mais ou menos com cada atividade é importante e deve fazer parte do processo de aprendizagem.

Na próxima sessão, apresentamos a fala das professoras entrevistadas, com seus relatos sobre os desafios e as possibilidades de abordagens pedagógicas que podem ser uma ponte no processo de inclusão escolar de alunos/as com TEA. Importa esclarecer, no entanto, que o Desenho Universal para Aprendizagem apresenta-se aqui com um suporte para o ensino numa sala onde há alunos/as com e sem TEA. Ele não se reduz ao ensino para pessoas com deficiência, pois tem fundamentação epistemológica no paradigma da inclusão.

Pesquisa narrativa com duas professoras sobre os desafios e possibilidades do processo de inclusão escolar

Duas escolas constituíram o campo de pesquisa, uma pública e uma privada, ambas situadas na cidade de São Paulo. A pesquisa considerou o trabalho de duas professoras e os desafios encontrados por elas no dia a dia do processo de alfabetização, em salas onde há alunos/as com Transtorno do Espectro Autista.

Os procedimentos utilizados foram as entrevistas, rodas de conversa e análise de material para planejamento do/da professor/a. A partir disso, foi elaborado um objeto de aprendizagem fundamentado no DUA, o qual se destinou a apoiar o trabalho das professoras.

Aproximando-nos das professoras por meio das entrevistas

Nas entrevistas foi feito o levantamento dos desafios enfrentados pelas professoras no dia a dia em uma sala de aula heterogênea, onde há alunos/as com e sem TEA. Buscamos conhecer e analisar as ações dessas professoras no cotidiano, recolhendo suas experiências mais desafiadoras. Na roda de conversa, conversamos sobre o objeto de aprendizagem, fazendo uma tematização das entrevistas individuais. Desse modo, desenvolvemos a primeira versão do objeto de aprendizagem. As entrevistas e a roda de conversa foram realizadas no ambiente virtual, na plataforma Zoom, em função da situação pandêmica causada pela Covid-19.

A primeira entrevista aconteceu com uma professora da rede pública de ensino, Flora, especialista em Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado – AEE. A segunda entrevista aconteceu na rede privada de ensino, com uma professora iniciante, Jasmin. Na primeira entrevista, a partir das falas da professora Flora, foi possível identificar alguns desafios: a persistente visão médica na escola; os reducionismos da racionalidade cartesiana que classifica os/as sujeitos/as (como no uso do termo ‘alunos de inclusão’); o desrespeito à corporeidade dos/das sujeitos/as, bem como a necessidade do desenvolvimento profissional docente no campo da Educação Inclusiva. Algumas falas dessa professora da rede pública, que tinha maior experiência com o processo inclusivo, foram as registradas nos relatos a seguir:

“Não é fácil, mas precisamos trabalhar de maneira integrada para identificar as potencialidades do outro” (Flora, relato 1, 2022).

“Temos o olhar da sensibilidade, olhar o outro e um complementar a fala do outro. O que eu não consigo enxergar, meu colega consegue e me ajuda, isso é trabalhar de maneira integrada” (Flora, relato 2, 2022).

“Educação Inclusiva é isso, olhar o outro e ver potencialidades e não é só a deficiência, todos nós somos deficientes em algo, as pessoas não sabem o que é a Educação Inclusiva” (Flora, relato 3, 2022).

“Atendi alunos com autismo severo que não se alfabetizaram até o período que acompanhei, um déficit grande, sem oralidade, mas tinham um raciocínio lógico fantástico, eram realmente brilhantes” (Flora, relato 4, 2022).

Em aproximação com os princípios do DUA, a professora reconheceu que todo/a aluno/a aprende diferentemente, tem em perspectiva a variabilidade no processo de desenvolvimento dos/das estudantes e a relevância do olhar sensível nos processos inclusivos. Por outro lado, a narrativa retrata a interação da professora com o/a aluno/a com TEA, sendo que os/as demais alunos/as desapareceram nas cenas narradas. Isso sinaliza uma tendência à focalização no/na sujeito/a, mesmo diante da seguinte afirmação:

“quando me perguntam se eu tenho atividade pronta para criança com autismo, eu penso não é possível que tem gente que ainda acha que é assim, algo pronto vai dar jeito. Isso precisa ser desconstruído - a pessoa acha que aquela criança é igual aos demais - e não é, cada um é um” (Flora, relato 5, 2022)

A Educação Inclusiva e o DUA consideram que cada criança tem o seu processo de desenvolvimento e precisa de uma intervenção específica, sua aprendizagem é singular, tendo deficiência ou não. Enquadrar todas as crianças para que façam as mesmas coisas não estimula a autonomia e nem propicia êxito acadêmico.

Na segunda entrevista, realizada com Jasmin, professora que atua na rede privada, ficou evidente a importância da troca e do diálogo com outros/as profissionais da área da Educação. Por estar iniciando sua carreira, Jasmin carrega muitas dúvidas, dificilmente dialogadas em seu espaço de trabalho. Mas essa professora traz uma vontade grande de modificar a realidade na qual está inserida, a fim de ajudar uma aluna com TEA a se desenvolver com os/as demais colegas em seu espaço de aprendizagem. Ela relata o seguinte:

“Ela adora inglês e se sai muito bem nessa matéria, mas odeia escrever e por isso, tem mais habilidade na parte oral do inglês. Não tem muita concentração e gosta muito de massinha e desenho, ela só faz isso na maior parte do tempo. Tento conseguir as coisas com ela pelos combinados, mas nem sempre dá certo, as vezes fico muito cansada e estressada. A professora que eu trabalho também não sabe o que fazer e a coordenação não tem estratégia. A mãe sempre pergunta como a menina está, e nem isso posso falar porque a escola me proíbe, tem medo que eu fale demais, ou fale alguma coisa que a escola se comprometa e dê futuros problemas depois. Percebo que a mãe se sente abandonada e ela mostra ser muito disponível, está ali para somar sabe? Deveria ter uma auxiliar só para ela, porque eu fico com ela e com o restante da sala inteira também. As atividades para ela as vezes são diferentes e as vezes são iguais ao restante da turma. As provas sempre foram as mesmas, sem adaptação” (Jasmin, relato 1, 2022).

Foi possível notar semelhanças e diferenças em relação à primeira professora entrevistada. Em função da sua forma de expressão, Jasmin foi mais concisa, apresentando informações importantes sobre a realidade enfrentada por ela na escola em que atua. Desse modo, conseguimos estabelecer relações com a realidade enfrentada por outros/

as profissionais que possuem um olhar diferenciado sobre seus/suas alunos/as, mas não sabem por onde começar.

Havia uma afinidade entre as duas histórias. A primeira entrevistada, Flora, acredita na inclusão e demonstrou um conhecimento vasto a respeito. A segunda, Jasmin, também confia na Educação Inclusiva e, ainda iniciando a jornada como professora, demonstrou a importância da comunicação entre profissionais, dentro e fora do ambiente escolar, para que haja a oportunidade de aquisição de conhecimento e promoção da Educação Inclusiva, valorizando e considerando a todos/as.

Troca de experiências nas rodas de conversa

As rodas de conversa nos remetem a dois encontros com as professoras. O objetivo foi retomar os desafios apontados por elas nas entrevistas e discutirmos, juntas, possibilidades e estratégias a partir do processo de inclusão da aluna da professora Jasmin. Retomamos o caso dessa aluna, e Flora, por ser especialista em AEE e ter mais anos de experiência, trouxe algumas colaborações que enriqueceram os diálogos. Pensando em todas as dificuldades apontadas no dia a dia com relação a aprendizagem e comportamentos da estudante, passamos a considerar uma forma de apoiar Jasmin e sua aluna, para que a inclusão pudesse acontecer na realidade de ambas.

De acordo com o relato de Jasmin, a estudante pouco participava das propostas ofertadas pela professora titular, ficando constantemente à parte do vivenciado pelas outras crianças, com um rótulo que dificultava mais ainda seu envolvimento no dia a dia. Além disso, a escola se mostrava fechada, mesmo quando Jasmin procurava por melhorias nas vivências da aluna com TEA. Toda essa realidade apresentada mostrou que, ainda hoje, com todas as políticas públicas que existem e foram conquistadas, não se garante que a inclusão aconteça. Por isso, passa a ser essencial a troca de experiências entre os/as profissionais da Educação.

Durante as rodas de conversa, foram apontados alguns desafios vivenciados pelas professoras participantes: falta de autonomia do/da professor/a em sala de aula, solidão do/da professor/a pela ausência do trabalho colaborativo, dependência dos laudos médicos para dar andamento ou suporte ao trabalho pedagógico, ausência de Atendimento Educacional Especializado – AEE nas escolas particulares, abandono da criança com TEA na escola e utilização da abordagem comportamental. Além disso, existe uma dificuldade em estabelecer e garantir a comunicação com o/a aluno/a com TEA – considerando outras possibilidades de comunicação, sem ser a verbal. Há um descrédito de algumas escolas sobre as múltiplas possibilidades de aprendizagem, o que reflete a falta de apoio para a inclusão escolar.

Em contrapartida, foram apresentadas possibilidades que confrontam os desafios colocados: a importância da socialização das práticas pedagógicas e do trabalho colaborativo, possível nas relações entre o atendimento educacional especializado, professores/

as e direção; a questão dos laudos médicos que existem, mas não impedem o trabalho do/da professor/a em sala de aula; a existência do Atendimento Educacional Especializado e como ele pode auxiliar e complementar a aprendizagem do/da aluno/a; a importância de a equipe pedagógica visualizar as múltiplas possibilidades que existem em sala de aula, para que se promova um desenvolvimento integral de todos/as os/as alunos/as, e a eficiência de outras formas de comunicação, além da verbalização, como o uso de pranchas de Comunicação Alternativa – CAA e da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Entre os desafios encontrados nas falas das professoras destaca-se a dependência dos laudos médicos para saber como proceder no ambiente escolar. Nas palavras de Jasmin: *“Tenho uma aluna com autismo, ela tem 8 anos. Como não tenho acesso aos laudos, não sei exatamente o grau de autismo que ela tem, mas eu tenho certeza que é daqueles severos”* (Jasmin, relato 2022). Nesse momento, Flora traz uma dica, pontuando a importância do olhar atento e individualizado a cada aluno/a, independentemente de laudos médicos ou possíveis dificuldades do dia a dia:

“Lá na escola você precisa falar que precisam fazer um plano individualizado para ela e assim, desenhar melhor esse percurso. Saber o que ela aceita melhor, o que ela já assimilou, quais as estratégias que ela aceita, quanto tempo cada estratégia acontece de forma mais eficaz... são muitos itens a serem discutidos. É realmente um estudo de caso a ser feito pela comunidade escolar” (Flora, relato 6, 2022)

Todavia, Jasmin pontua a falta de espaço em seu trabalho, por ser professora iniciante. Mesmo interessada e focada em mudar a realidade de sua aluna, ela sente ter pouco espaço para provocar essas mudanças e a mentalidade da escola. Essa falta de autonomia traz uma estagnação e mantém as barreiras à Educação Inclusiva.

Nesse sentido, o AEE, quando bem articulado, deve ofertar mais acesso a quem precisa e envolver os/as estudantes em seu processo de ensino-aprendizagem, garantindo a acessibilidade. Deveria existir em todos os espaços de educação, públicos ou privados, sendo um direito de todas as famílias e alunos/as. O envolvimento da escola como um todo é essencial, e Flora traz esse contexto:

“Depois que eu faço um plano individualizado, eu faço uma lista de materiais que preciso usar com aquele aluno para a direção e eles que providenciam isso para que o trabalho possa acontecer. Quando não se tem o apoio da direção, e até mesmo da professora de sala, eu acho que o trabalho fica parado, não avança. Uma pessoa sozinha não dá conta de tudo” (Flora, relato 7, 2022).

Com isso, podemos relacionar algumas de suas falas com a perspectiva do DUA e dos multiletramentos, pois notamos em sua fala a importância de uma aprendizagem com múltiplos recursos, com diferentes linguagens:

“usar o material visual, estabelecer a rotina, é organização [...] eu já tive criança com TEA que era importante para ela, não é um monte de cartaz sem contexto, e sim com objetivo para ela. Precisa atribuir significado e nada é fixo, se não tiver mais sentido você tira e avança”

para outra proposta, mas o recurso visual é super necessário em alguns momentos” (Flora, relato 8, 2022).

Flora também coloca a importância do olhar individualizado para cada aluno/a, observando suas potencialidades e dificuldades. Esse olhar precisa acontecer com todos os/as alunos/as da turma, e não apenas com os/as que têm algum tipo de deficiência. Seguindo a linha de pensamento da participante e do olhar do DUA, todos/as nós, seres humanos, temos algum tipo de dificuldade durante o momento de aprendizagem, e o/a professor/a, especialista e mediador/a, deve ter essa percepção e recorrer às múltiplas propostas para um melhor aproveitamento.

Jasmin relatou o uso da massinha e do desenho como moeda de troca, para que a aluna realizasse as atividades propostas; foi observado um regresso da aluna, pois antes ela aceitava essas duas atividades, depois, nem isso queria fazer, se isolando embaixo das mesas. A professora coloca:

“Foi como eu falei... eu sinto que ela está abandonada mesmo na escola, mas não tenho espaço para falar nada... eu tenho medo de falar alguma coisa e me prejudicar. Eu sei que existe um relatório que vai junto com as avaliações dela para a professora do ano que vem... nesse relatório tem o grau de autismo dela, a escola sempre fala nisso, então deve estar escrito lá” (Jasmin, relato 3, 2022)

Quando a escola é resistente em construir um pensamento inclusivo, a criança com TEA fica abandonada no espaço escolar, sendo que o discurso médico tende a se repetir, baseando-se no laudo para justificar a não aprendizagem da aluna e sua exclusão. Novamente, identifica-se uma violação ao direito educacional nesse relato.

Refletindo sobre o caso trazido por Jasmin sobre sua aluna com TEA, a comunidade escolar da qual a aluna fazia parte pouco se interessava por seu avanço escolar. A escola não cumpria a lei que dispõe sobre o AEE e, portanto, também não tinha o Plano de Desenvolvimento Individual – PDI, normalmente elaborado pelo/a profissional do AEE. Como apontado por Flora, o PDI é um documento que tem por objetivo atender às necessidades específicas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, a fim de superar as barreiras à aprendizagem diagnosticadas no contexto escolar. Esse documento é composto por informações a respeito do/da estudante, dados familiares, trajetória escolar, avaliações gerais da família, escola e aluno/a. Esse estudo de caso tende a contribuir para que tanto o/a professor como o/a especialista em AEE oportunizem novas estratégias para o progresso desse/a estudante.

Entende-se que, em uma comunidade escolar, todos/as os/as profissionais são responsáveis pela aprendizagem e bom desenvolvimento do/da aluno/a, além de conhecerem e participarem das conquistas e desafios, atuando de forma responsável. As escolas particulares e públicas que não atribuem esse papel a todos/as na comunidade escolar tendem a deixar o processo inclusivo limitado.

Esse papel responsável da escola é visto quando ela segue as leis em sua completude e demonstra preocupação em acolher a todos/as, sem distinção, inclusive ao dar apoio às necessidades e dificuldades encontradas pelos/as professores/as na jornada de educar, que não são poucas. Escolas reflexivas encontram espaço para diálogo e acolhimento de famílias, profissionais e alunos/as, demonstrando atenção individual a cada estudante, ofertando o que for necessário para que avance em seu desenvolvimento juntamente com a turma. Trata-se do educar a todos/as e cada um/a nos termos do Desenho Universal para Aprendizagem. Oferecer o Atendimento Educacional Especializado com profissionais capacitados/as e uma comunidade escolar participante é uma forma de manter esse olhar cuidadoso. Importa questionar, portanto: quais as possibilidades de uma professora dedicada que quer fazer a diferença, mas não conta com o suporte da gestão escolar? O potencial do DUA é extremamente reduzido quando não se tem o trabalho coletivo e colaborativo na escola.

Nesse sentido, a aluna de Jasmin, desmotivada, não participava das atividades repetitivas e inflexíveis que todos/as os/as outros/as estudantes eram convidados/as a realizar. Nesses momentos, ela se isolava embaixo das mesas ou até mesmo se retirava da sala e andava pelos espaços escolares. Nas falas de Jasmin, notamos inquietação e vontade de mudar a realidade descrita, mas ela tinha poucos recursos para essa mudança, já que nem era ouvida pela direção da escola. Além disso, tinha certo receio de se prejudicar institucionalmente, ao tentar propor qualquer inovação no planejamento da turma ou pensamento voltado à inclusão.

O problema central nesse caso foi o desrespeito à singularidade de cada aluno/a, numa abordagem pedagógica padronizada. Não só a estudante com TEA, mas todos/as os/as outros/as alunos/as da sala eram convidados/as a fazer as mesmas atividades, no mesmo tempo e nas mesmas circunstâncias. Sabemos que essa falta de flexibilidade e ausência de um olhar individualizado no trabalho pedagógico pode engessar o processo de ensino-aprendizagem, criando barreiras curriculares e limitando o avanço de alunos/as com e sem TEA.

Pensando nas contribuições do DUA em um processo de alfabetização inclusivo, no contexto de uma sala de aula onde há crianças com e sem TEA, propomos, ao final da pesquisa, uma sequência de práticas inclusivas que envolvem todos/as os/as alunos/as, respeitando a singularidade de cada um/a. No processo de alfabetização, entendemos que os textos multimodais podem ser uma possibilidade de apresentação do conteúdo em diferentes meios, garantindo a acessibilidade e a comunicação. O que vai ao encontro dos princípios do DUA, que defende a abordagem pedagógica inclusiva como um suporte para que a prática pedagógica seja acolhedora e envolva a todos/as, respeitando os singulares processos de representação, ação e expressão e engajamento dos/das estudantes.

Considerações finais

A pergunta que originou a pesquisa que fundamenta este artigo foi a seguinte: *quais as contribuições do Desenho Universal para Aprendizagem no processo de alfabetização inclusivo, no contexto de uma sala de aula onde há crianças com e sem TEA?* A partir do estudo do referencial teórico e da pesquisa de campo, entendemos que conseguimos responde-la, não de forma definitiva, evidentemente, mas com uma contribuição da pesquisa ao campo da Educação Inclusiva.

O Desenho Universal para Aprendizagem proporciona um olhar individualizado para cada estudante, suas potencialidades e dificuldades. Também oportuniza uma escuta atenta, para que o/a professor/a consiga delinear as estratégias que serão utilizadas em sala de aula, a fim de possibilitar que o/a aluno/a avance e se desenvolva juntamente com a turma. Pensando no processo de alfabetização, que por si só é complexo e desafiador, acolher a todos/as os/as alunos/as em sua singularidade é fundamental, para que exista um bom desenvolvimento nesse processo de escolarização.

Por possibilitar a reflexão do/da professor/a sobre a variabilidade presente em sala de aula, o DUA vai ao encontro dos princípios da Educação Inclusiva, pois prevê que a escola deve oportunizar diversas estratégias para que todos/as os/as alunos/as sejam reconhecidos/as e estimulados/as em seu potencial. Quando se identificam as reais potencialidades de cada um/uma, temos a oportunidade, como pedagogos/as, de criar estratégias para que o/a aluno/a possa se desenvolver e avançar, respeitando seu tempo e seus limites.

Além de orientar uma aprendizagem focada na diversidade de recursos para que todos/as sejam protagonistas em seu processo de construção do conhecimento, o DUA percebe o/a aluno/a como ser único, com interesses e capacidades individuais. Oportunizar diversas ferramentas para que os/as alunos/as possam refletir e avançar está ao alcance do/da professor/a e pode ser uma possibilidade de enfrentamento do fracasso escolar e da rotulação do/da aluno/a. Por isso, tanto o DUA quanto a Pedagogia dos Multiletramentos podem contribuir para um processo de alfabetização inclusivo em um contexto escolar onde há crianças com e sem TEA.

A fim de auxiliar o/a professor/a em sua jornada inclusiva, foi elaborado um caderno didático, instrumento que considera o processo de inclusão escolar de um/uma estudante com TEA, de forma a trabalhar com a sala toda, sem discriminação e/ou rotulação. As propostas foram pensadas para todos/as os/as alunos/as, sem excluir ou segmentar. Seguimos a Base Nacional Comum Curricular, os princípios básicos do Desenho Universal para Aprendizagem e o conceito da Pedagogia dos Multiletramentos, considerando os/as indivíduos/as como seres únicos/as e com habilidades.

O caderno didático traz cinco propostas, que os/as professores poderão utilizar adequando e ampliando de acordo com seu cronograma pedagógico. Por ser aplicável a toda turma, tem um enfoque inclusivo e não adaptativo/integrativo. O objetivo é que todos/as

os/as alunos/as participem, sejam respeitados/as em seus limites e potencialidades, com o olhar da Educação Inclusiva.¹

Quando pensamos em propostas diversificadas na Pedagogia dos Multiletramentos e no DUA, estamos nos referindo a respeitar limites e oportunizar possibilidades. Essas propostas são uma alternativa para a aproximação dos interesses de cada um/a, pois entendemos que quanto mais propostas, maior a chance de alcançar a todos/as. Saber que os/as alunos/as vivenciam uma variabilidade é entender que mudam constantemente e é preciso acompanhar essa ritmicidade.

Durante o processo de pesquisa, algumas reflexões surgiram, sobre os desafios do desenvolvimento profissional docente no campo da Educação Inclusiva, a persistente visão médica na escola, o desafio da interação entre professor/a e aluno/a com TEA, o espaço para o/a profissional em aprendizagem dentro da escola, a desvalorização do/da professor/a em seu início de profissão, o desafio da comunicação entre família, especialistas e professores/as, dentro e fora do espaço escolar, e o papel da escola na maneira como a inclusão acontece.

Ao pensar sobre todos esses pontos ao longo da realização da pesquisa, entendemos que: é importante a desmedicalização da Educação, rompendo com a dependência de laudos médicos para o fazer pedagógico; todo/a aluno/a aprende de forma diferente, o que nos remete ao respeito à variabilidade dos/das estudantes segundo o DUA; é complexo o processo de alfabetização para todos/as os/as alunos/as, mas é importante o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado – AEE como apoio ao trabalho em sala de aula; o DUA contribui para acessibilidade comunicacional e confronta o ‘fazer igual’ e inflexível da sala de aula, apontando para a relevância da Pedagogia dos Multiletramentos.

Falar sobre infância e aprendizagem é respeitar as etapas em todos os sentidos e contextos. É entender que cada um/uma se desenvolve num ritmo, numa frequência e que cada tempo é o tempo certo. No dia a dia, as crianças são atravessadas pela pressa e correria do mundo adulto e são pouco ouvidas, pouco olhadas em sua totalidade, deixando que o próprio sistema embrutecedor limite sua criatividade e suas descobertas. As crianças, com deficiência ou não, precisam de espaço, de atenção, de um olhar sincero e atento do/da adulto/a, de mediações que potencializem o que já sabem e que movimentem outros conhecimentos. Para acolher e entender cada um/uma em sua singularidade não é necessário um laudo médico, é preciso atuar com criticidade sobre o modelo médico no contexto escolar.

O que se sabe é que muitos/as profissionais da educação se apoiam e se escondem atrás dos laudos médicos sobre seus/suas alunos/as, talvez para justificar a não aprendizagem ou até mesmo por não terem apoio da própria escola. Mas a abordagem médica na Educação tem muitos limites. Podemos dizer que o que acontece constantemente é o olhar médico em disputa com o olhar pedagógico, sendo esta pesquisa uma crítica a essa influência no contexto escolar que, muitas vezes, limita e empobrece o trabalho

pedagógico. Nós, professores/as e pedagogos/as, temos uma luta, dia após dia, para fazer um trabalho de excelência pedagógica em relação às crianças, independentemente desses laudos médicos.

O que algumas vezes pode limitar o trabalho é a falta de um olhar individualizado, combinado com um padrão de propostas repetitivas e que não envolvem todos/as. Nesse contexto, apenas alguns/umas alunos/as participam, e grande parte é deixada de lado. Identificamos que o maior problema é usar apenas um único meio, desconsiderando a pluralidade no modo de aprender. Defendemos propostas diversificadas que oportunizem meios e trajetórias significativas de aprendizagem.

Recebido em: 23/11/2022; Aprovado em: 06/03/2024.

Notas

- 1 Esse objeto de aprendizagem pode ser acessado no seguinte link: <<https://read.bookcreator.com/rPdeYjT-MIKcSMvNnIY0a5nRYEA2/DWNbwNzmSma-tkLQpzVK6A>>.

Referências

- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA – APA. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder – DSM-V. 5. Ed, 2013. Disponível em: <<http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2021.
- CENTER FOR APPLIED SPECIAL TECHNOLOGY – CAST. *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author, 2011. Disponível em: <<http://www.cast.org/udl/index.html>>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina; BRACKEN, Sean & APARÍCIO, Ana Sílvia Moço. O Design Universal para a Aprendizagem e a Pedagogia das Estações: as múltiplas temporalidades/espacialidades do aprender nas escolas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e229690, 2020.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes *et al.* *Revista Linguagem em Foco*, v.13, n.2, 2021. p. 101-145. (Título original: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures). Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>>. Acesso em: 12 dez. 2021.
- MADUREIRA, Isabel & NUNES, Clarice. Desenho universal para aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, Lisboa, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas). São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér & PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester & MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes, 2019.

Transitoriedade na Educação: *docentes temporários na educação básica brasileira*

Transience in Education:
temporary teachers in Brazilian basic education

Transitoriedad en la educación:
docentes temporales en la educación básica brasileña

🔗 VANESSA VIEBRANTZ OSTER*

Instituto Federal do Tocantins, Palmas – TO, Brasil.
Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

🔗 ANGELA MARIA MARTINS**

Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

🔗 EDMAR LUCAS FERREIRA SEHNEM***

Prefeitura Municipal de Mongaguá, Mongaguá – SP, Brasil.
Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

RESUMO: Este trabalho decorre de pesquisa exploratória, de método misto, tratando da precarização do trabalho docente no Brasil, a partir da sistematização de dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, 2022. Foram analisados os números de docentes com contratos temporários, para identificar os vínculos precários no magistério em estados e municípios. Considerando esses dados, as redes estaduais e municipais possuem 360.913 e 405.905 contratos temporários. Parte das redes de ensino descumprem o Plano Nacional de Educação – PNE, que estabelece o percentual de 90% de

* Doutoranda no programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Professora de química no Instituto Federal de Educação do Tocantins. *E-mail:* <vanessaoster@ifto.edu.br>.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais na Universidade Cidade de São Paulo. *E-mail:* <ange.martins@uol.com.br>.

*** Doutorando no programa de pós-graduação em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo. Diretor de Departamento de Ensino da Prefeitura Municipal de Mongaguá – SP. *E-mail:* <lucasferreirasehnem@gmail.com>.

professores/as efetivos/as. Os contratos temporários prejudicam a valorização da carreira docente e a qualidade da educação pública. Para valorizar o trabalho docente, é preciso garantir segurança profissional, formação adequada e igualdade de oportunidades. A realização de concurso público para a efetivação de professores/as é uma medida que assegura esses direitos, além de fortalecer a gestão democrática e participativa nas escolas.

Palavras-chave: Contrato Temporário. Flexibilização da Carreira Docente. Relações trabalhistas. Precarização.

ABSTRACT: This article is the result of exploratory and mixed method research and deals with the precariousness of teaching work in Brazil based on the systematization of data from the 2022 School Census of the National Institute of Pedagogical Studies – INEP. The numbers of teachers with temporary contracts were analyzed to identify precarious links in teaching in states and municipalities. Considering these data, state and municipal networks have 360,913 and 405,905 temporary contracts. Part of the education networks do not comply with the National Education Plan – PNE, which establishes the percentage of 90% of effective teachers. Temporary contracts harm the appreciation of the teaching career and the quality of public education. To appreciate teaching work, it is necessary to guarantee professional security, adequate training and equal opportunities. Holding a public competition to hire teachers is a measure that ensures these rights, in addition to strengthening democratic and participatory management in schools.

Keywords: Temporary Contract. Flexibility of the Teaching Career. Working relationships. Precariousness.

RESUMEN: Este trabajo es el resultado de una investigación exploratoria, de método mixto, que aborda la precarización del trabajo docente en Brasil, a partir de la sistematización de datos del Censo Escolar del Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos – INEP, 2022. Se analizó el número de docentes con contratos temporales para identificar los vínculos docentes precarios en estados y municipios. Considerando estos datos, las redes estatales y municipales cuentan con 360.913 y 405.905 contratos temporales. Parte de las redes educativas no cumplen con el Plan Nacional de Educación – PNE, que establece el porcentaje del 90% de docentes efectivos/as. Los contratos temporales perjudican la

valorización de la carrera docente y la calidad de la educación pública. Para valorar la labor docente, se necesita garantizar la seguridad profesional, la formación adecuada y la igualdad de oportunidades. La realización de un concurso público para la contratación de docentes es una medida que garantiza estos derechos, además de fortalecer la gestión democrática y participativa en las escuelas.

Palabras clave: Contrato temporal. Flexibilización de la carrera docente. Relaciones laborales. Precarización.

Introdução

No Brasil, o acesso à educação pública e de qualidade é um direito constitucional, mas enfrenta muitos desafios para ser implementado. Para assegurar esse direito a todos os/as cidadãos/ãs em idade escolar, é necessário que sejam adotadas políticas públicas que promovam a universalização do acesso aliada a uma educação de qualidade. E para que os/as professores/as possam desenvolver suas atribuições com as habilidades necessárias, é preciso a implementação de políticas que garantam uma carreira sólida e boa formação. Até o início de 2024, entretanto, no que se refere à carreira docente, ainda estamos aquém do cenário ideal, uma vez que se observa a ampliação da precarização da carreira desses/as profissionais.

Um dos principais fatores que contribuem para esse processo é a contratação de professores/as temporários/as. Considerando os dados disponíveis no Censo Escolar da Educação Básica de 2022, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP sobre as redes públicas de Educação das três esferas de governo (federal, estadual e municipal), esses/as profissionais com vínculo descontínuo representam aproximadamente 40% dos/das regentes de sala que atuam na Educação Básica brasileira. A contratação de professores/as temporários/as contradiz a legislação vigente, na qual a valorização docente é um processo envolvendo uma série de diretrizes: a Constituição Federal de 1988 – CF/88; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 – LDBEN; o Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014 – PNE; e os Planos Estaduais e Municipais de Educação – PEE/ PME, que devem ser atrelados ao Plano Nacional de Educação.

A contratação de professores/as temporários incide em uma série de desdobramentos, como a rotatividade e a interrupção dos processos de aprendizagem de alunos/as, assim como a instabilidade profissional, uma vez que esses/as professores/as não têm a garantia de continuidade no emprego – o que pode levar à falta de motivação e comprometimento com o trabalho. Pode gerar, também, desigualdade de oportunidades, já que os/as professores/as temporários/as, em geral, são contratados/as para atuar em escolas nas

quais não há contingente docente suficiente para as demandas; essas escolas geralmente estão localizadas em áreas mais vulneráveis, onde os desafios educacionais são maiores.

Nessa direção, a pesquisa apresentada tem como objetivo analisar os números de professores/as temporários/as vinculados/as à rede pública de educação básica do país, por meio de dados publicizados no Censo Escolar 2022, em interlocução com pesquisas correlatas ao tema.

Novas formas de organização do trabalho: flexibilização e precariedade

Ao Estado compete a formulação e a implementação de políticas sociais, que, segundo Maria Carmelita Yazbek (2005), são um conjunto de medidas que visam garantir o bem-estar e a proteção social dos/das cidadãos/ãs, especialmente os/as mais vulneráveis e excluídos/as. A literatura na área aponta que, desde fins dos anos de 1990, novas formas de gestão – denominadas de modo geral, como neoliberais – promoveram reformas nas políticas sociais e econômicas, acentuando a predominância do capital financeiro em detrimento da soberania das nações e do poder político centralizado nas instâncias executivas. A globalização impôs novos desafios para o *modus operandi* do Estado, pois afetou seus limites territoriais, sua soberania e sua capacidade de intervenção (ORTEGA & SILVA, 2020).

Neste contexto, Ângela Maria Martins (2001) identificou um duplo movimento: os governos procuram responder internamente às demandas da sociedade civil e operam, simultaneamente, negociando demandas externas, econômicas e políticas. Nesse jogo contraditório, a reforma no aparato de funcionamento das instituições governamentais ocorre por meio da desregulamentação da economia; da privatização das empresas estatais; da abertura de mercados; da flexibilização nas relações sociais de produção com forte impacto no mundo do trabalho; da reforma nos sistemas de previdência social, saúde e educação entre outros.

Nessa perspectiva, as relações trabalhistas do setor público também foram atingidas pela flexibilização de contratos. Os impactos do neoliberalismo na carreira dos/das servidores/as públicos/as são diversos e negativos, pois implicam em precarização das condições de trabalho, desvalorização salarial, flexibilização dos direitos trabalhistas e fragilização da representação sindical. Além disso, o neoliberalismo promove uma lógica de gestão baseada em eficiência, produtividade e competição, desconsiderando as especificidades e demandas dos diferentes setores e categorias do serviço público (ALVES, 2017). Outro ponto é a intensificação dos regimes especiais de trabalho no serviço público; essas contratações, que eram extraordinárias e estão hoje em ascensão, fazem com que a estabilidade – uma característica do serviço público – deixe de existir, dando lugar a uma situação laboral instável.

A precarização do trabalho aumentou visivelmente nas décadas de 1990 e 2000, por conta do impulso das políticas neoliberais. Suas inconsistências e fragilidades atingiram diversos grupos laborais, entre os da indústria, do setor de serviços e os que realizam o trabalho intelectual, incluindo educadores/as (CASTRO NETA *et al.*, 2020). Essa situação na Educação passa a reproduzir as desigualdades e contradições do sistema capitalista, refletindo-se nas políticas públicas educacionais de vários países, incluindo o Brasil, que vive um processo de privatização, desregulamentação e flexibilização do sistema público de educação.

Precarização da carreira docente no Brasil

A fragilização da carreira docente é um fenômeno complexo e multifacetado, abrangendo aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Citam-se como principais causas dessa precariedade baixos salários, sobrecarga e condições inadequadas de trabalho, incentivo à formação continuada, falta de infraestrutura, violência escolar, desvalorização social e profissional, entre outras (ARAÚJO *et al.*, 2020). As consequências da precarização do trabalho docente são graves e comprometem a qualidade da Educação e o desenvolvimento humano. Na dimensão objetiva, a precarização se manifesta nas relações contratuais instáveis, na falta de direitos trabalhistas e na perda de autonomia pedagógica dos/das professores/as. Na dimensão subjetiva, a precarização se revela nos sentimentos de angústia, frustração, desmotivação e adoecimento dos/das docentes (CASTRO NETA *et al.*, 2021).

As políticas públicas de Educação devem considerar as diversidades socioeconômicas, culturais e regionais existentes no país; logo, é preciso que sejam elaboradas de acordo com os grupos sociais que pretendem atender, visando o acesso à Educação pública e de qualidade, de forma equânime e igualitária, a todo/a cidadão/ã (SAMPAIO & MARIN, 2004; PEREIRA, 2007; GATTI, BARRETO & ANDRÉ, 2011).

A partir dos anos 1980, ocorre o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs e a expansão desordenada do ensino superior. A preocupação com o processo de ensino e aprendizagem passa a ser secundária, priorizando-se, a partir daí, os resultados expressos nas notas obtidas em avaliações externas pelas instituições de ensino (BORGES & CECÍLIO, 2018). Segundo João Antônio Cabral de Monlevade (2000), o investimento na Educação nesse período não foi proporcional ao número de matrículas, o que acarretou inúmeros problemas, como o aumento da jornada de trabalho dos/das docentes, que tiveram de atender a um número maior de turmas. Corroborando essa ideia, Patrícia Regina Piovezan e Neusa Maria Dal Ri (2016) assinalam que:

Apesar da relevância e da necessidade da expansão do ensino no Brasil, ela foi realizada à custa da precarização dos direitos trabalhistas dos docentes, uma vez que não 'era possível', de acordo com as verbas destinadas à educação, expandir

as contratações dos professores mantendo o padrão de jornada de trabalho e nível salarial (PIOVEZAN & DAL RI, 2016, p. 181).

Em meados da década de 1980, professores/as, sindicatos e demais entidades representativas do magistério passaram a demandar providências para a melhor estruturação das escolas e a implementação de políticas públicas que efetivassem a valorização docente no país. Em 1988, a Constituição Federal – CF/88 marcou o campo educacional, trazendo elementos que ampliaram o debate sobre a necessidade da valorização da carreira docente. Contudo, a descontinuidade das políticas educacionais e as reformas impositivas sofridas pela Educação consolidaram a precarização desse trabalho, caracterizado por um grupo de profissionais desmotivados/as, desvalorizados/as, sem voz ativa. Esse desmonte tem causado o adoecimento de muitos/as profissionais e o desinteresse pela profissão. Em vista disso, destaca Júlio Emílio Diniz Pereira (2007):

Quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor torna-se um mero “*dador de aulas*”. Não há tempo para o estudo e para análises sistematizadas da prática docente (PEREIRA, 2007, p. 90; grifos do autor).

Alda Junqueira Marin (2010) vincula a fragilidade da carreira docente à expansão do neoliberalismo, percebido com maior força na Educação a partir de 2002, implicando em mudanças negativas na profissão. A autora relata as principais, caracterizadas por:

flexibilização; intensificação; desemprego; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; fragilização; desvalorização; competitividade; condições de trabalho e de pesquisa; perda de autonomia; novas categorias de trabalhadores, sobretudo os temporários; ausência de apoio à qualificação; e, ainda, algumas especificações da esfera tais como valorização do saber da experiência em detrimento do pedagógico; ação docente pouco sólida em termos de conhecimento; envolvimento dos professores em trabalhos burocráticos (MARIN, 2010, n. p.).

Lúcia Bruno (2011) também confirma a baixa produtividade docente como resultado da precarização:

Intensificar o trabalho do professor, aumentar a jornada e reduzir o valor da sua força de trabalho por meio de baixos salários, são mecanismos típicos da mais-valia absoluta. Historicamente, isso gera apatia e desinteresse dos docentes por seu trabalho, o que, por sua vez, agrava o quadro de baixa produtividade e compromete ainda mais a qualidade do ensino (BRUNO, 2011, p. 559).

Nessa perspectiva, Ricardo Antunes e Luci Praun (2015) analisaram a literatura sobre a precariedade do trabalho e suas implicações para a Educação brasileira, especialmente no contexto do capitalismo contemporâneo. Relatam que a precarização do trabalho docente é um fenômeno complexo e diverso, que afeta sua organização, a formação e a identidade

profissional; as inconsistências na carreira dos/das profissionais que atuam nas escolas estão afetando a qualidade do ensino e o direito dos/das alunos a uma educação de qualidade. O autor e a autora alertam sobre os riscos e desafios que os/as docentes enfrentam em sua prática e pleiteiam dos/das gestores/as públicos/as ações efetivas para a valorização docente. Provocam, também, os sindicatos, citados como imprescindíveis no contexto da sociedade capitalista a organização para proteger os interesses e direitos desse grupo social. Abília Ana de Castro Neta *et al.* (2020) realizaram uma pesquisa semelhante, mas além da literatura, apropriando-se das concepções de duas professores da rede pública da Bahia:

o fenômeno da precarização afeta consideravelmente o seu lócus de trabalho. Não obstante marcado pela flexibilização, intensificação, descumprimento da legislação educacional, a flexibilização das formas contratuais, a perda de autonomia sobre o processo de trabalho, a responsabilização, a competitividade, a desprofissionalização, a degradação, a educação e o labor da classe trabalhadora a serviço do capital, o sofrimento psíquico, o adoecimento e alienação dessa categoria profissional (CASTRO NETA *et al.*, 2020, p. 21 -22).

Perante o cenário precário para a carreira do magistério no Brasil, enfatiza-se a necessidade de repensar as políticas de formação docente, para que se assegurem boas condições de trabalho, remuneração, formação, reconhecimento, além ouvir os/as profissionais nas decisões políticas que afetam a Educação.

Metodologia

Este estudo tem caráter exploratório e assume a metodologia mista, com a finalidade de alcançar uma perspectiva mais abrangente, combinando uma análise macro e micro do problema, conforme Zaia Brandão (2011).

É uma ilusão imaginar que a multiplicação de análises microsociais permitiriam uma forma mais adequada de reconstrução das configurações sociais gerais (estruturais), ou que se poderiam alcançar configurações pela reconstrução diversificada e ampliada das configurações particulares. O mundo da experiência tem uma capacidade inesgotável de recriar e construir novas formas de interações e padrões coletivos de valores que se desdobram em ações significativas complexas no plano individual (interações face a face) e no plano macrosocial. A arte do pesquisador, ao que parece, estaria exatamente na sua capacidade de escolher o instrumento de análise mais adequado ao problema de pesquisa que o desafia e as possibilidades empíricas do campo de investigação em que se coloca (BRANDÃO, 2011, p. 164).

A pesquisa de métodos mistos baseia-se na complementação de procedimentos quantitativos e qualitativos de coleta e análise de dados. O surgimento desse método nas ciências sociais deve-se à complexidade dos problemas sociais e educacionais. Rosano André Dal-Farra e Paulo Tadeu Campos Lopes (2013) indicam que uma forma de

enriquecer a pesquisa é integrar as abordagens qualitativa e quantitativa, permitindo explorar diferentes aspectos do tema em estudo e contribuindo na análise mais completa e fundamentada, que orienta melhor a tomada de decisão.

Em pesquisas na área educacional, encontram-se predominantemente metodologias qualitativas, contudo, o uso de dados estatísticos é relevante, pois possibilita visualizar a frequência com que os problemas se repetem, além de permitir, a partir do processamento dos dados, verificar a evolução ou diminuição dos índices do fenômeno examinado. Porém, como aponta Bernadete Gatti (2004), os números precisam estar ancorados em um robusto referencial teórico:

primeiro os números, frequências, medidas, tem algumas propriedades que delimitam as operações que se podem fazer com eles, e que deixam claro seu alcance; segundo, que as boas análises dependem de boas perguntas que o pesquisador venha a fazer, ou seja, da qualidade teórica e perspectiva epistêmica na abordagem do problema, as quais guiam as análises e as interpretações (GATTI, 2004, p. 13).

No que tange à pesquisa bibliográfica, trata-se de um procedimento que utiliza fontes secundárias, com estudos já publicados sobre o tema, pois isso possibilita agrupar, analisar e sintetizar o conhecimento sobre o problema examinado, bem como identificar as lacunas e as limitações contidas na literatura, evitando a duplicação de esforços e a repetição de erros. Dessa forma, para Maria Margarida de Andrade (2010):

constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas (ANDRADE, 2010, p. 25).

Para a pesquisa documental, usou-se a previsão legal disposta na CF/1988, na LDBEN e PNE. Os dados estatísticos foram relacionados a partir do no Censo Escolar realizado pelo INEP 2022.

Análises e resultados

Os/As professores que possuem contrato por tempo determinado com as redes públicas de ensino são denominados/as de várias formas, em função dos estados e das redes de ensino em que atuam. De acordo com Celina Souza (2006), ao nível nacional não existe uma padronização de nomenclatura e muito menos de condições de trabalho para os/as professores/as temporários/as. Nessa linha, Denise Soares Miguel (1996) indica:

Pelo menos da década de 40 até meados da década de 50, os docentes não efetivos recebiam, por lei, a denominação de “extranumerários” mensalistas ou diaristas. Com a Lei 2.172 de 23 de novembro de 1959, eram denominados “extranumerários” mensalistas, diaristas e contratados. Mais tarde, professores “substitutos” ou “designados a título precário” (MIGUEL, 1996, p. 36).

O termo “ocupantes de função atividade” para designar os/as temporários/as na rede pública de São Paulo foi citado por João Batista Silva dos Santos (2022) e Paulo Tadeu de Moraes (2016). Ocupantes de Função-Atividade – OFA, especificamente categorias O e L, caracterizam o grupo de temporários/as e os/as professores/as eventuais – como o próprio nome sugere, para “necessidade eventual de seu trabalho”. Já no Espírito Santo, esse grupo de trabalhadores/as é chamado de “professor de designação temporária – DT” (JANN, 2016). No Paraná, são chamados/as de “professores suplementares”, “professores de processo seletivo simplificado – PSS” (NAUROSKI, 2014; SOUZA, 2016) e ainda, “professores designados em Minas Gerais” (AMORIM *et al.* 2023). Além dessas denominações, existem outras designações e formas de contratação que precarizam a carreira docente, podendo-se elencar, segundo Celina Souza (2018), professor/a monitor/a e professor/a oficinairo/a.

Independentemente da nomenclatura, todos/as esses/as profissionais estariam apenas ‘de passagem’ pelas redes públicas de ensino, assim, não contribuiriam – ou contribuiriam muito pouco – para fortalecer o projeto político pedagógico das redes em que atuam. A eles/elas não é oportunizada a ascensão na sua profissão, pois não são contemplados/as com o plano de carreira, além de não terem acesso à formação continuada. Trabalham de forma insegura e instável, podendo perder o vínculo a qualquer momento e, em virtude da baixa remuneração e da não ascensão na carreira, precisam buscar outras fontes de renda paralelas às atividades que desenvolvem como contratados/as temporários. Neste contexto, Leda Scheibe (2010) destaca a importância do plano de carreira, que oferece aos/as profissionais oportunidades de progressão na trajetória profissional, com promoções e benefícios baseados em mérito e formação continuada.

Considerando os dados do INEP – 2022, foram elaboradas para este trabalho três tabelas que possibilitam uma visão geral da quantificação dos/das professores/as com vínculo descontinuado na educação básica do Brasil. Destaca-se que foram utilizados os dados disponíveis nas sinopses estáticas do censo escolar. Segundo o INEP, essas sinopses correspondem a “um instrumento importante de divulgação dos resultados da pesquisa, pois permite um acesso democrático, rápido e transparente a gestores, estudantes, pesquisadores, imprensa e sociedade em geral”¹.

A tabela 1 traz a quantificação dos/das professores/as a partir da sua forma de contratação na educação básica pública do Brasil, no ano de 2022, considerando dados da Educação Básica das três esferas de governo:

Tabela 1: Quantificação de professores/as a partir da sua forma de contratação na Educação Básica pública do Brasil – INEP, 2022

	Efetivos/as – Estáveis	Contratos temporários	Contrato terceirizado	Contrato CLT
Federal	32.619	4.664	215	125
Estadual	340.049	360.913	884	12.508
Municipal	823.652	405.905	7.033	27.893

Fonte: Elaboração e organização dos autores baseados nos dados do Censo Escolar de 2022.

Observa-se que mais dois grupos são mantidos com vínculo precário nas redes públicas de ensino: os/as professores/as terceirizados/as e os/as regidos/as pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aproximadamente 50 mil profissionais nas redes estaduais e municipais. Destaca-se que esses dois grupos não foram objeto desta pesquisa.

A partir dos dados apresentados, observa-se que as redes estaduais e municipais mantêm, respectivamente, 360.913 (50,5%) e 405.905 (32 %) professores/as com contrato temporário. A tabela 2 retrata a evolução dos números de professores/as com contratos temporários no Brasil, considerando os resultados dos censos escolares de 2014 - 2022, que compreendem o período de vigência do PNE, implementado pela Lei nº 13.005/2014 para o interstício de 2014-2024.

Tabela 2: Evolução nos números de professores/as com vínculo temporário nas escolas estaduais e municipais (2014-2022)

	Rede Estadual	Rede Municipal
2014	241.350	294.140
2015	263.746	298.019
2016	267.081	290.840
2017	255.444	297.820
2018	275.942	301.036
2019	266.155	302.719
2020	252.214	299.107
2021	291.959	291.246
2022	360.913	405.905

Fonte: Elaboração e organização dos autores baseados nos dados do Censo Escolar de 2014-2022.

O número de contratos temporários diminuiu ligeiramente em 2020 e 2021. É necessário citar que nesse período o mundo passava por um severo processo pandêmico. As escolas fecharam e muitos/as alunos/as ficam sem aulas. Esses dados permitem inferir

que houve cortes de contratos e que, além disso, os/as professores/as que permaneceram empregados/as foram submetidos/as à sobrecarga de trabalho, pois houve redução de corpo docente, em consequência do ensino remoto emergencial.

Na tabela 3 são apresentados os dados sobre os/as professores/as temporários/as lotados/as na Educação Básica das redes municipais e estaduais do Brasil, a partir do censo de 2022. É retratada a distribuição dos/das professores/as temporários/as por estado e rede de ensino, permitindo analisar a situação da docência nas unidades federativas do país, demonstrando que o número de professores/as com vínculo temporário é um problema presente em praticamente todas as redes públicas de ensino.

Tabela 3: Número de professores/as em cada estado do Brasil e no Distrito Federal, com os respectivos percentuais de contratos temporários

Estado	Total de professores/as na rede estadual	Temporário/a na rede estadual (%)	Total de professores/as nas redes municipais	Temporários/as nas redes municipais (%)
Acre	5.986	4.306 (72%)	4.866	2.540 (52,1%)
Alagoas	8.072	3.082 (38,2%)	25.188	13.061 (51,8%)
Amapá	6.376	1.806 (28,3%)	4.091	1.197 (29,3%)
Amazonas	17.268	1.414 (8,2%)	32.228	16.903 (52,4%)
Bahia	26.338	9.161 (34,8%)	109.008	34.881 (32%)
Ceará	18.692	10.421 (55,8%)	68.686	29.448 (42,9%)
Espírito Santo	11.707	8610 (73,5%)	31.340	15.216 (48,4%)
Goiás	19.220	10.000 (52%)	30.911	7.464 (24,14%)
Maranhão	17.794	8.598 (48,3%)	84.949	37.583 (44,2%)
Mato Grosso	16.450	10.532 (64%)	18.951	8.660 (45,7%)
Mato Grosso do Sul	11.158	7.998 (71,7%)	21.853	10.731 (49,1%)
Minas Gerais	109.805	77.739 (70,8%)	112.359	37.966 (33,8%)
Pará	16.625	3.006 (18,1%)	62.498	28.475 (45,5%)
Paraíba	12.382	11.908 (96,2%)	27.890	11.222 (40,2%)
Paraná	45.494	21.042 (46,3%)	71.192	8.624 (12,1%)
Pernambuco	21.775	13.163 (60,45)	47.503	22.454 (47,3%)
Piauí	13.276	5.917(44,6%)	29.837	9.376 (31,42 %)
Rio de Janeiro	34.217	1.465 (4,3%)	78.856	13.429 (17,1%)
Rio Grande do Norte	8.389	1.507 (18%)	19.482	5.773 (29,6%)
Rio Grande do Sul	38.506	21.530 (55,9%)	62.432	10.693 (17,1%)
Rondônia	6.398	1.600 (25%)	7.711	883 (11,4 %)
Roraima	4.437	2.053 (46,3%)	3.886	1.149 (29,6%)
Santa Catarina	29.226	19.102 (65%)	52.519	22.191 (42,2%)

Estado	Total de professores/as na rede estadual	Temporário/a na rede estadual (%)	Total de professores/as nas redes municipais	Temporários/as nas redes municipais (%)
São Paulo	181.269	87.169 (48,1%)	232.867	47.559 (20,4%)
Sergipe	6.620	1.562 (23,6%)	13.104	4.232 (32,3%)
Tocantins	7.793	6.028 (77,4%)	10.742	4.478 (41,7%)
Distrito Federal	20.695	10.707 (51,73%)		

Fonte: Elaboração e organização dos autores baseados nos dados do INEP, 2022.

Observa-se que, das 27 unidades federativas analisadas, apenas a rede pública estadual do Rio de Janeiro encontra-se de acordo com a legislação, apresentando o percentual de 4,3% de professores/as com vínculo temporário, inferior ao limite de 10% previstos na legislação. Considerando os dados referentes às redes municipais de cada estado brasileiro, todas estão em situação de descumprimento da legislação. Os municípios do Paraná e de Rondônia estão próximos ao limite máximo estabelecido, apresentando, respectivamente, 12,1 e 11,4% de professores/as temporários/as.

A contratação de professores/as temporários/as prevista no escopo legal, referenciando-se aqui o PNE do decênio 2014-2024, é uma medida que deve acontecer eventualmente, limitada a 10% do número total de docentes vinculados/as às secretarias de Educação. Os/as professores/as temporários/as, contratados/as por um período determinado, devem ser nomeados/as a partir de processos seletivos simplificados, para substituir professores/as efetivos/as que se afastam por licença médica, maternidade ou capacitação, ou ainda, para ocupar vagas que não foram preenchidas por concurso público (BRASIL, 2014).

Mas o que se vê são estados e municípios contratando docentes de maneira não criteriosa. Não existe forma de seleção, e a contratação acontece de maneira totalmente subjetiva, por indicações políticas. Nessa direção, é preciso ter ‘padrinhos/madrinhas’ que, preferencialmente, componham o poder legislativo (vereadores/as, prefeitos/as, deputados/as), ou ser ‘amigo/a’ dos/das gestores/as, para conseguir a vaga temporária. Esses ‘compromissos de campanha’ são, possivelmente, os motivos para que os/as dirigentes dos entes federados não realizem concursos públicos para o preenchimento dos cargos permanentes e os ocupem com contratos temporários. Os/As docentes que concluíram recentemente suas licenciaturas não têm a oportunidade de ingressar na carreira de forma permanente, portanto, acabam se submetendo ao vínculo temporário para ingressar no mercado de trabalho.

Dan Lurie Tavares Fonsêca *et al.* (2019) mostram que uma maneira de manipular os/as eleitores/as é oferecer benefícios, empregos ou cargos políticos em troca do voto. A prática, conhecida como clientelismo, é comum em grandes e pequenas cidades brasileiras. O/A eleitor/a torna-se cliente do/da gestor/a, numa posição de dependência e

obediência, pois acredita que deve retribuir os favores. O clientelismo enfraquece a democracia e a participação popular porque reduz o voto à obtenção de bens.

Demonstrando que a falta de concurso para o preenchimento de vagas permanente do serviço público preconiza o desmonte das carreiras, Marinalva Nunes Fernandes (2015) traz como apontamento, em sua tese, o fato de os/as políticos/as assumirem compromissos com a população por meio de contratos temporários. Segundo a autora, esses contratos deixaram de ser atos públicos pontuais e tornaram-se regra no serviço público, ignorando a prerrogativa legal que é o concurso público. Diante desse cenário de contratações precárias, para João Rodrigues Guimarães Filho (2004), a ocupação de cargos públicos por indicação política ou de gestores/as leva à descontinuidade de programas, projetos e ações governamentais, em função da rotatividade, diminuindo a qualidade e eficiência dos serviços ofertados.

Matheus Felisberto Costa e Rafael Mueller (2020) estudaram as condições de trabalho dos/das professores/as admitidos/as de forma temporária pelo magistério público de Santa Catarina e enfatizaram que a expansão do modelo de produção flexível, baseado nos princípios de livre iniciativa, redução do papel do Estado, regulação econômica e precarização das condições de trabalho são aspectos que levaram a um retrocesso histórico nos direitos da classe trabalhadora. Em grande medida, as mobilizações sociais dos/das trabalhadores/as, que antes se organizavam em torno da aquisição ou ampliação de direitos, passaram a se voltar contra a perda dos direitos adquiridos. Desta maneira, os processos políticos que visam reduzir a despesa e o investimento nas áreas sociais, incluindo a Educação, parecem favorecer os interesses do capital na mercantilização dos direitos historicamente adquiridos. Assim, a precarização do ensino torna-se uma situação permanente, com a atuação de trabalhadores/as temporários/as, não sendo apenas uma medida, mas o sinal de um projeto truncado para enfraquecer o corpo docente.

Para que exista a valorização docente e, simultaneamente, seja estabelecida uma identidade para a rede pública de ensino, fortalecida pela formação continuada do quadro de professores/as, é preciso que o ingresso para exercer a profissão em escolas públicas seja unicamente por meio de concurso público, de provas e títulos; assim, pode ser estabelecida uma carreira sólida e assegurado o direito ao plano de carreiras a todos/as os/as servidores/as. Essa ideia é ratificada pelas pesquisas de doutorado de Michael Daian Pacheco Ramos (2020) e Marcelo Nogueira de Souza (2016), ao enfatizarem que a melhoria da educação pública ofertada depende de um quadro estável de professores/as e de boas condições de trabalho.

A prática da contratação temporária exclui os/as profissionais das 'vantagens' dispostas nos planos de carreiras, tirando o direito a progressões, promoções e conduzindo à desvalorização docente, exacerbando a alternância de professores/as e repelindo novos/as profissionais para a carreira do magistério. Outra consequência importante a ser destacada é a interrupção nas relações de trabalho dos/das docentes oriundas da rotatividade

nas instituições de ensino, ocasionada pelos encerramentos dos contratos temporários. Para Allan Kenji Seki *et al.* (2017) essa prática é uma “tragédia anunciada” para as ações pedagógicas das escolas, mostrando suas principais consequências.

Não é difícil imaginar as consequências para a ação pedagógica desse movimento oscilatório: rompimento de vínculos com a equipe da escola; dificuldade de contrair vínculos com os alunos; dificuldades de elaborar planejamentos ou mesmo de escolher os materiais didáticos com os quais irá trabalhar; dificuldades de inserção nas relações familiares e comunitárias inerentes à escola; impossibilidade de construir uma carreira na rede pública de ensino; entraves para seguir com a formação, especializações e pós-graduações, pois estão fora dos planos de carreiras; limites no amadurecimento das próprias formas de intervenção pedagógica – a lista é inesgotável (SEKI *et al.*, 2017, p. 952).

Muitas vezes, o grupo de carreira instável não tem força para defender o seu posicionamento pedagógico e, justificando suas práticas, sentem que perdem a autonomia e acabam por não ter segurança para reagir em situações de conflitos escolares. Todo esse cenário colabora para o enfraquecimento e a fragilização da carreira do magistério. A incerteza da permanência do vínculo empregatício estabelecido traz dificuldades para os/as professores/as manterem laços com os/as alunos/as “os professores PSS atuam no vácuo, ‘nas sobras’ deixadas pelos estatutários” (NAUROSKI, 2014, p. 53).

Os/As professores/as com vínculos temporários sujeitam-se a algumas situações como forma de assegurar a sua relação de trabalho com a unidade federativa. Em seu recente trabalho de doutoramento, Márcio Kleber Moraes Pessoa (2021) analisou as transformações na organização do trabalho docente na rede estadual do Ceará, apontando que mais de 50% dos/das docentes que atuam na referida rede de ensino são trabalhadores/as temporários/as. Essa prática de relação trabalhista causa forte pressão nos/nas trabalhadores, que por conta da estafa, adquirem problemas de saúde, apresentando atestados médicos; e essa descontinuidade das atividades laborais leva a ‘penalizações’ como a não renovação contratual.

Para Ana Maria Borges, os/as docentes que mantêm a carreira com contratos temporários “constituem os boias-frias da educação escolarizada” (BORGES, 1995, p. 120). Para a autora, essa precarização do trabalho docente é habitual e repetitiva, nos estados e municípios brasileiros.

Considerações finais

Professores/as temporários/as são aqueles/as que lecionam por determinado período e não possuem vínculo efetivo com a rede de ensino. Eles/Elas representam grande parte do ensino público no Brasil, praticamente 40% dos/das docentes das redes públicas. Seu desempenho enfrenta diversos desafios, como a instabilidades profissional, baixos salários, falta de formação contínua, dificuldade de integração na escola e desvalorização

social. A prática da contratação temporária dos/das docentes impacta negativamente na carreira desses/as profissionais, na formação dos/das alunos/as e contribui para a não efetivação da qualidade da educação pública.

Diante dessa situação, e para superar esses desafios, é necessário que sejam adotadas políticas públicas que promovam a valorização do trabalho docente, garantindo a estabilidade profissional, a formação adequada e a igualdade de oportunidades para todos/as os/as professores/as. A realização de concurso público para a efetivação desses/as trabalhadores/as é o caminho para que tenham a garantia de seus direitos trabalhistas, incentivo a formação inicial e formação continuada, promovendo o fortalecimento da gestão democrática e participativa nas escolas.

Recebido em: 01/11/2023; Aprovado em: 12/03/2024.

Notas

1 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/sinopses>>. Acesso em: 26 out. 2023.

Referências

- ALVES, Charles Alberto de Souza. *A política de remuneração dos professores da rede estadual de educação básica do Pará*. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9508>. Acesso em: 19 abr 2023.
- AMORIM, Marina Alves; DE ARAÚJO, Ana Luiza Gomes & SALEJ, Ana Paula. A condição docente dos professores da rede estadual de educação de minas gerais: a situação dos designados. *Educação em Foco*, v. 28, n. 1, p. e28017-e28017, 2023. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39011>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- ANDRADE, Maria Margarida de. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANTUNES, Ricardo & PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serviço Social & Sociedade*, p. 407-427, 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0101-6628.030>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- ARAÚJO, Silvânia Brito *et al.* Valorização, precarização e reconhecimento dos professores de creches universitárias. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 221-235, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.21723/riaee.v15i1.12780>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- BORGES, Ana Maria. Professor ACT: descartável ou imprescindível? *Perspectiva*, v. 13, n. 23, p. 119-126, 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10636>>. Acesso em: 31 out. 2023.

BORGES, Elisabete Ferreira & CECÍLIO, Sálua. O trabalho docente no Brasil [década de 1950 aos dias atuais]: a precarização no contexto de (re) democratização. *Holos*, v. 5, p. 177-194, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.6535>. Acesso em 30 de out. 2023.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. *Cadernos de pesquisa*, n. 113, p. 153-165, 2001. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000200008&script=sci_abstract. Acesso em: 22 abr.2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso: 10 set.2023

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014, Seção 1, p. 1. Edição Extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/rbedu/a/BbvhJPJGSYw9TCWrYS7mfmb?fo_rmat=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 maio 2022.

CASTRO NETA, Abília Ana *et al.* Contextos da precarização docente na educação brasileira. *Revista Exitus*, v. 10, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1261>. Acesso em: 12 set. 2023.

CASTRO NETA, Abília Ana *et al.* Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des) continuidades. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 2067-2082, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i3.14842>. Acesso em: 22 ago. 2023.

COSTA, Matheus Felisberto & MUELLER, Rafael. Flexibilização e precarização do trabalho docente. *Revista de Ciências Sociais*, n. 53, p. 181-197, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1517-5901.2020v1n53.52321>. Acesso em: 22 ago. 2023.

DAL-FARRA, Rossano André & LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.14572/nuances.v24i3.2698>. Acesso em: 12 set. 2023

DE MONLEVADE, João Antonio Cabral. *Valorização salarial dos professores: o papel do piso salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores da educação básica pública*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Unicamp, Campinas/SP, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2000.204217>. Acesso em: 12 set. 2023.

FERNANDES, Marinalva Nunes. *TEMPO E SALÁRIO: AS CONTRADIÇÕES DA LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL DO MAGISTÉRIO*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/738/1/MARINALVA%20NUNES%20FERNANDES.pdf>. Acesso em: 15 de abr. 2022.

FONSÊCA, Dan Lurie Tavares *et al.* Educação, paternalismo e clientelismo: identificando o aprendizado de sala de aula nas questões sociopolíticas. In: *Anais IV Congresso Nacional de Educação*, Editora Realize. 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA11_ID3226_22092017075215.pdf. Acesso em: 31 out. 2023

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. *Educação e pesquisa*, v. 30, n. 01, p. 11-30, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XBpXkMkBSsbBCrCLWjzyWyB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2022.

- GENTILLI, Pablo. Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. In: *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. 2000.
- GUIMARÃES FILHO, João Rodrigues. *A estabilidade do servidor público concorre para a manutenção do interesse público e eficiência na administração pública*. Monografia (Especialização) - Centro de Ensino Unificado do Distrito Federal, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bd000040.pdf>>. Acesso em: 09 out.2021.
- JANN, Margaret. *O acesso e a permanência dos professores contratados nas instituições educativas: uma análise de suas experiências*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufes.br/handle/10/8568>>. Acesso 19 set. 2023.
- MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli & VIEIRA, Livia Maria Fraga. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010 Disponível em: <<https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/331-1.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2022.
- MARTINS, Angela Maria. *Autonomia e gestão da escola pública: entre a teoria e a prática*. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas/SP, 2001. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/20.500.12733/1590060>>. Acesso em: 12 set. 2023.
- MIGUEL, Denise Soares. *O trabalho temporário no magistério público estadual de Santa Catarina*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 1996. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/76451>>. Acesso em: 19 set. 2023.
- MORAIS, Paulo Tadeu de. *Trajatórias de professores migrantes instalados no município de Francisco Morato entre as décadas de 1990 e 2000*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.965289>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- NAUROSKI, Everson Araujo. *Trabalho docente e subjetividade: A condição dos professores temporários (PSS) no Paraná*. 2014. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38054>>. Acesso em: 22 abr. 2022.
- ORTEGA, Any & SILVA, Stanley Plácido da Rosa. Dicionário de conceitos políticos. *São Paulo: Instituto do Legislativo Paulista-Alesp*, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/bibliotecaDigital/24369_arquivo.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. *Educação & Linguagem*, v. 10, n. 15, p. 82-98, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p82-98>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- PESSOA, Márcio Kleber Moraes. *Análise das transformações na organização do trabalho docente de professores da rede estadual do Ceará*. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <<https://www.uece.br/ppgsociologia/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/teses-teses-2021/>>. Acesso: 15 set. 2023.
- PIOVEZAN, Patrícia Regina & DAL RI, Neusa Maria. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: 20 anos de reformas. *ETD*, Campinas, v. 18, n. 1, p. 178-197, abr. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8635567>>. Acesso em: 22 ago. 2023.
- RAMOS, Michael Daian Pacheco. *Condições de trabalho docente de professores de escolas rurais do território do Piemonte da Diamantina-Bahia*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <<https://saberaberto.homologacao.uneb.br/items/a7476beb-a141-4208-92f9-af2c06f7de08>>. Acesso em: 31 out. 2023

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira & MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, v. 25, p. 1203-1225, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>>. Acesso em: 17 maio 2022.

SANTOS, João Batista Silva dos. *Uma perspectiva da precarização dos professores temporários da educação básica no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/T.48.2022.tde-18012023-121941>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: Questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul/set 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/mWcpFS3HxSpLjHRgxW3cnhK/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 28 out. 2023.

SEKI, Allan Kenji et al. Professor temporário: um passageiro permanente na Educação Básica brasileira. *Práxis Educativa*, v. 12, n. 3, p. 942-959, 2017. Disponível em: <<https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10526/5968>>. Acesso: 10 set. 2023

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, p. 20-45, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

SOUZA, Marcelo Nogueira de. *Políticas públicas de educação no Paraná: as condições de trabalho de professores temporários e o efeito de território na alocação de docentes como variáveis de análise*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/43733>>. Acesso em: 31 out. 2023

YAZBEK, Maria Carmelita. Estado e políticas sociais. *Revista Praia Vermelha*, v. 18, n. 1, p.72- 95-16, 2005. Disponível em: <<https://revistas.ufjf.br/index.php/praiavermelha/issue/viewIssue/753/755>>. Acesso em 12 set. 2023.

Condições de trabalho de docentes na hora-atividade:

tensões e vigilância da rede de ensino

Working conditions for teachers during activity time:

tensions and surveillance of the education network

Condiciones laborales de docentes durante el horario de actividad:

tensiones y vigilancia de la red educativa

 **SILVIA ZIMMERMANN PEREIRA GUESSER***

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

Rede Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos, Antônio Carlos – SC, Brasil.

 **MÁRCIA DE SOUZA HOBOLD****

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

RESUMO: Este artigo é parte da pesquisa de mestrado *Hora-atividade dos/as professores/as dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada*. Objetivou-se conhecer o que realizam os/as professores/as na hora-atividade e suas necessidades formativas. Participaram 15 professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos/SC. Desenvolvida na abordagem qualitativa, recorreu a exame documental, levantamento bibliográfico e questionário, com dados trabalhados à luz da análise de conteúdo. Os resultados demonstram a sobrecarga docente na hora-atividade com tarefas rotineiras e burocratizantes, demandadas pela gestão da escola e Secretaria Municipal de Educação, não possibilitando encontros para dialogar com o coletivo, tampouco permitindo formação continuada em serviço fora da escola. Constatou-se

* Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina. Professora nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Educação do Município de Antônio Carlos – SC. *E-mail:* <silviaguesser@hotmail.com>.

** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. *E-mail:* <mhobold@gmail.com>.

que esses/as professores/as não são sindicalizados/as, corroborando o desmonte dos direitos trabalhistas conquistados pela classe trabalhadora do magistério.

Palavras-chave: Condições de trabalho docente. Formação continuada. Hora-atividade.

ABSTRACT: This article is part of the master's research *Activity Time for teachers in the Early Years of Elementary School: contributions to continuing education*. The objective was to understand what teachers do during *activity time* and their training needs. 15 teachers from the Early Years of Elementary School, from the Municipal Education and Culture Network of Antônio Carlos in the State of Santa Catarina, participated. This article was developed using a qualitative approach, documentary examination, bibliographical research and a questionnaire was analyzed in light of content analysis. The results demonstrate the teaching overload during activity time because of routine and bureaucratic tasks demanded by the school management and the Municipal Department of Education, not allowing meetings to dialogue with the collective or allowing continuing education in service outside the school. It was found that these teachers are not unionized, corroborating the dismantling of labor rights won by the teaching working class.

Keywords: Teaching work conditions. Continuing education. Activity time.

RESUMEN: Este artículo es parte de la investigación de maestría *Hora-actividad del profesorado de la Educación Infantil: aportes a la formación continua*. El objetivo fue comprender qué hacen las/os docentes durante las horas de actividad y sus necesidades de formación. Participaron 15 docentes de los años iniciales de la Enseñanza Primaria de la Red Municipal de Educación y Cultura de Antônio Carlos/SC. Desarrollada con un enfoque cualitativo, utilizó examen documental, investigación bibliográfica y cuestionario, con datos procesados a la luz del análisis de contenido. Los resultados demuestran la sobrecarga docente durante el horario de actividad con tareas rutinarias y burocráticas exigidas por la dirección escolar y la Secretaría Municipal de Educación, sin permitir reuniones para dialogar con el colectivo, tampoco la formación continua en servicio fuera de la escuela. Se constató que estas/os

docentes no están sindicalizadas/os, corroborando el desmantelamiento de derechos laborales conquistados por la clase trabajadora docente.

Palabras-clave: Condiciones del trabajo docente. Formación continua. Hora-actividad.

Introdução

A hora-atividade é uma conquista histórica, desenhada a partir dos movimentos sociais e da luta dos/das professores/as como categoria docente. Porém, sua implementação ainda está acontecendo no território brasileiro. Vale destacar que a hora-atividade é um direito assegurado por lei, uma conquista trabalhista do magistério, a fim de proporcionar aos/às professores/as uma remuneração justa pelas inúmeras horas em que se dedicam ao trabalho escolar em casa. Embora a carga de trabalho dos/das professores/as seja diferenciada, a depender de diversas variáveis, é a partir da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional do Magistério nº 11.738, de 16 de junho de 2008, que se estrutura a carreira docente, em três pilares: salário, formação e jornada de trabalho (BRASIL, 2012, p. 17).

Desde a aprovação da Lei do Piso nº 11.738/2008, sob alegação dos limites para gastos com pessoal¹, gestores/as estaduais e municipais apresentaram ao Supremo Tribunal Federal – STF a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 4.167/DF, para obstar a referida Lei do Piso, que foi submetida a dois julgamentos no STF. Entre idas e vindas de ações judiciais, as entidades representativas da classe trabalhadora (sindicatos) também requereram o ingresso no processo como terceiros interessados. Os sindicatos impulsionaram os/as profissionais da educação a pressionar os ministros do STF para que declarassem pleno Estado de Direito da Lei do Piso, sem exclusão da hora-atividade. O processo se encerrou no dia 28 de maio de 2020, com a decisão final de constitucionalidade da hora-atividade.

No decorrer desta pesquisa, constatou-se a ausência de filiação sindical dos/as professores/as da rede pesquisada (Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos/SC). Esse fato decorre da aprovação da Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017, que estabelece o recolhimento da contribuição sindical facultativa e requer aprovação prévia. Sem alternativas e sem capacidade de agir e organizar-se coletivamente, a classe docente fica fragilizada e torna-se objeto de projetos capitalistas, prejudicando a defesa de seus direitos e as conquistas alcançadas ao longo da história. Nessas circunstâncias de deterioração de direitos e condições de trabalho, a pesquisa se desenhou a partir do objetivo geral: conhecer o que realizam os/as professores/as na hora-atividade, bem como suas necessidades formativas².

Participaram da pesquisa quinze professores/as concursados/as, efetivos/as, que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos, localizado na Região da Grande Florianópolis, estado de Santa Catarina. Nessa direção, organizou-se o texto em quatro partes: a introdução, aqui descrita; a segunda parte com uma contextualização histórica; na terceira, o aporte metodológico; a quarta indica as respostas dos/as professores acerca da organização e atividades realizadas na hora-atividade; a quinta parte discute as necessidades formativas apontadas pelos/as professores/as; e na última, considerações finais.

Contextualização da regulamentação da hora-atividade

Assim como em outras partes do mundo, os/as professores/as no Brasil têm uma história e fazem parte de uma construção sociocultural em grande parte ligada à história do trabalho, dos/as trabalhadores/as, de seus saberes e ofícios. “Com a história do fazer-se da cultura operária” (ARROYO, 2013, p. 25), é no autorreconhecimento como classe trabalhadora que os/as docentes começam a lutar econômica e politicamente pelo seu reconhecimento como classe trabalhadora. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2013) descreve as dificuldades que os/as professores/as enfrentam para validar sua profissão e seus conhecimentos específicos, pois ao longo do processo histórico-profissional docente, sua imagem social esteve associada a uma profissão pobre, utilitária, acatada e disciplinada. Basta lembrar que bastava saber ensinar as primeiras letras para ser professor/a em nosso país.

Em busca de reconhecimento profissional, os/as professores/as pleitearam melhores condições de trabalho e remuneração ao longo da história. Faz-se saber que a “primeira referência a um piso salarial nacional se data no ano de 1822, registrada em portaria imperial, o qual chegou a ser promulgado em 1827”, mas nunca implementado (BRASIL, 2012, p. 6). Os primeiros sinais de regulamentação da profissão docente na Educação Básica foram estabelecidos pela Constituição Federal de 1988. Seu art. 206, inciso V, estabelece que a valorização dos/das profissionais da educação escolar deve ser garantida por lei, planos de carreira e ingresso exclusivo na carreira por concurso público de provas e títulos (BRASIL, 1988). Discussões acerca da carreira e da valorização do/a professor/a brasileiro/a existiam desde a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, alterada duas vezes: pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, e pela Lei nº 9.394/1996 (CUNHA & XAVIER, 2007).

Nesse contexto, os dispositivos constitucionais que normatizaram a valorização docente por meio da remuneração não foram suficientes para garantir um piso salarial aos/as professores/as, instituindo-se a principal fonte de salário dos/das professores/as pela Lei nº 9.424/1996 (Fundef) e posteriormente a Lei nº 11.494/2007 (Fundeb). Na

elaboração e efetuação de Fundos – primeiro o Fundef, depois o Fundeb –, com amplo debate envolvendo a sociedade, os/as gestores/as das três esferas de governo e o Congresso Nacional, foi aprovada a Lei nº 11.738/2008, em caráter definitivo, resultado de dois Projetos de Lei: um oriundo do Ministério da Educação – MEC e outro do Senado Federal (PL nº 7.431/2006).

A Lei do Piso, nº 11.738/2008, apresenta alcance nacional, estruturando a carreira dos/das profissionais do magistério público da Educação Básica em três pilares: salário, formação e jornada de trabalho (BRASIL, 2012, p. 17); está organizada em oito artigos, que subscrevem e determinam que o piso salarial nacional para os/as profissionais do magistério público da Educação Básica deve ser igual ou superior a R\$ 950,00 (novecentos e cinquenta reais) mensais (valor da época da publicação da Lei, nº 11.738/2008). Hoje, no ano de 2024, com base na metodologia de cálculo do Fundeb, o valor do Piso Salarial Profissional Nacional é de R\$ 4.580,57 (quatro mil, quinhentos e oitenta reais e cinquenta e sete centavos)³, pagos por uma jornada de trabalho de 40 horas semanais ou fração proporcional. Na composição da jornada de trabalho docente, nota-se o limite máximo de 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os/as estudantes e 1/3 para a hora-atividade, dedicada a planejamento, organização e avaliação das atividades pedagógicas, além de estudos e atualização de atividades.

Embora a Lei 11.738/2008 se baseie na CF/1988 e na LDBEN/1996, estados e municípios se opuseram a ela, argumentando que os custos decorrentes de sua aplicação representavam fator de risco para as contas públicas. Ainda no ano de 2008, os governadores dos estados do Mato Grosso do Sul, Paraná, Ceará, Santa Catarina e a governadora do Rio Grande do Sul, com apoio de outros cinco governadores – de Roraima, São Paulo, Tocantins, Minas Gerais e Distrito Federal – acionaram o STF, por meio da ADI nº 4.167/DF, para impedir a aplicação da referida Lei. A ADI dos governadores foi parcialmente atendida pelo STF, que emitiu medida cautelar para suspender temporariamente a vinculação do piso ao salário inicial e à hora-atividade.

Após 1.015 dias de aprovação, em 7 de abril de 2011, a Lei 11.735/2008 foi declarada definitiva e plenamente constitucional, devendo ser aplicada por todos os entes federativos. No entanto, a oposição a sua implementação gerou conflitos entre professores/as de escolas públicas e os governos estaduais. Por conta dos diferentes entendimentos e abordagens de autoridades, gestores/as educacionais e profissionais da educação, o tema tornou-se objeto de discussão na Câmara de Educação Básica – CEB do Conselho Nacional de Educação – CNE, originando o Parecer nº 18 de 2 de outubro de 2012. O referido Parecer CNE/CEB nº 18/2012 apresenta a composição da jornada de trabalho docente, considerando-a em horas semanais⁴, assim como o “limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.” (BRASIL, 2008) e de 1/3 para hora-atividade.

Quando a constitucionalidade da Lei nº 11.738/2008, art. 2º, §4º de fato tornou a jornada de trabalho um direito dos/as profissionais do magistério, o STF, em meio ao caos global causado pela pandemia da Covid-19, julgou procedente um pedido do governo do estado de Santa Catarina: este, mais uma vez insatisfeito com a decisão sobre a constitucionalidade da hora-atividade, interpôs na Suprema Corte nova ação na forma de Recurso Extraordinário – RE n. 936790 (o que já buscava, sub-repticiamente, desde 2015).

A fim de resguardar o direito dos/as profissionais do magistério de dedicarem 1/3 da jornada de trabalho em atividades extraclasse, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – Apeoesp, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sindute, o Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS, o Sindicato dos Trabalhadores na Educação Pública do Rio Grande do Norte – Sinte, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE e a União também solicitaram o ingresso no processo como terceiros interessados. Essas entidades não pouparam esforços para mobilizar os/as profissionais da educação por meio das redes sociais, a fim pressionar os ministros do STF para que declarassem a constitucionalidade integral da Lei do Piso, inclusive a hora-atividade (GUESSER, 2020) – isso não obstante as tentativas do projeto capitalista, que visa enfraquecer e fragilizar as entidades representativas da classe trabalhadora (sindicatos) por meio da Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467/2017, tornando a cobrança do imposto sindical facultativa.

Enquanto os ataques aos direitos dos/as profissionais do magistério persistiam, o ministro Marco Aurélio Mello, então relator do Recurso Extraordinário de Santa Catarina (RE 936790), acionou excepcionalmente o sistema de votação virtual, a fim de deliberar definitivamente sobre a constitucionalidade da hora-atividade para os/as professores/as da Educação Básica. O processo virtual teve início em 22 de maio de 2020 e terminou em 28 de maio de 2020. Por sete votos favoráveis à constitucionalidade da hora-atividade e três contrários, o STF assegurou o direito a 1/3 de hora-atividade. Pode-se perceber que a criação da Lei do Piso nº 11738/2018 trouxe avanços para a carreira docente, bem como resistências por parte de alguns/umas governadores/as e prefeitos/as (GUESSER, 2020).

Aporte metodológico

Compreende-se que a metodologia inclui os procedimentos seguidos pelo/a pesquisador/a para abordar sua questão problema, como também pode ser entendida como um conjunto de escolhas feitas com o objetivo de obter respostas às questões básicas da pesquisa. Nesse sentido, o processo metodológico deste estudo delinea-se seguindo o percurso investigativo com abordagem qualitativa.

Para Marli André:

Na perspectiva das abordagens qualitativas, não é a atribuição de um nome que estabelece o rigor metodológico da pesquisa, mas a explicitação dos passos seguidos na realização da pesquisa, ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita. Isso sim é importante, porque revela a preocupação com o rigor científico do trabalho, ou seja: se foram ou não tomadas as devidas cautelas na escolha dos sujeitos, dos procedimentos de coleta e análise de dados, na elaboração e validação dos instrumentos, no tratamento dos dados (ANDRÉ, 2013, p. 96).

Desse modo, para a análise dos dados coletados durante o processo de pesquisa foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo de Laurence Bardin (2016) e Maria Laura Franco (2018). Para Franco, é importante observar inicialmente o tipo de mensagem expressada, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2018, p. 12); da mesma forma, é importante considerar que a mensagem expressa um significado, um sentido, e cabe ao/a pesquisador/a identificar aquilo que está por trás dela. Nesse caso, considera-se oportuno compreender que:

No plano metodológico [...], na análise quantitativa, o que serve de informação é a frequência com que surgem certas características do conteúdo. Na análise qualitativa, é a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomado em consideração. [...] para além dos aperfeiçoamentos técnicos, duas iniciativas “desbloqueiam”, então, a análise de conteúdo. [...] toma-se consciência de que, a partir dos resultados da análise, se pode regressar às causas, ou até descer aos efeitos das características das comunicações (BARDIN, 2016, p. 26-27).

Para Bardin, a pesquisa qualitativa origina-se de um campo “intuitivo, mas também mais maleável e mais adaptável a índices não previstos, ou à evolução das hipóteses” (BARDIN, 2016, p. 145). Desse modo, entende-se que a análise qualitativa dos dados não deve rejeitar toda e qualquer forma de quantificação. Nessa perspectiva, para a obtenção dos dados que constituíram este artigo, foram utilizados três procedimentos: a análise documental, a pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário aos/as professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos/SC.

No âmbito da *análise documental*, coletou-se uma série de documentos oficiais, como a legislação federal aplicável ao caso; os Pareceres e as Resoluções do CNE; e a legislação do município de Antônio Carlos. Nas palavras de Marli André, “documentos são muito úteis [...] porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação⁵ dos dados” (ANDRÉ, 2013, p. 100). Menga Lüdke e Marli André afirmam que os “documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LÜDKE & ANDRÉ, 2018, p. 45).

A *pesquisa bibliográfica* foi realizada em livros e artigos científicos especializados na temática pesquisada, meios digitais, acesso aos sites da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, precisamente o Grupo de Trabalho – GT 8, que se dedica às pesquisas sobre o campo da formação de professores/as, e o GT 9, que discute acerca de trabalho e educação, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, além de dissertações de mestrado e teses de doutorado em outros repositórios institucionais de programas de pós-graduação brasileiros.

Para a *aplicação dos questionários*, contactou-se a Secretaria de Educação e Cultura do Município de Antônio Carlos/SC, solicitando uma autorização para a realização da pesquisa, condição necessária para que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC aprovasse o estudo (seu registro consta na Plataforma Brasil⁶). Posteriormente, foram contactados/as os/as docentes que atendiam aos critérios elencados – ser professor/a com estabilidade (efetivo/a) na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos e atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental – de modo que receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e o questionário. Com o retorno dos questionários, verificou-se que, dos/as 19 professores/as, 15 aderiram à proposta, 3 optaram por não participar e 1 docente afastou-se de sua função por motivos de saúde. Para preservar a identidade dos/as docentes pesquisados/as, optou-se por identificá-los/las pelos acrônimos P1, P2, P3 até P15.

Conforme afirma Franco, “definidos os objetivos da pesquisa, delineado o referencial teórico e conhecido o tipo de material a ser analisado” (FRANCO, 2018, p. 43), o desafio com que se depara o/a pesquisador/a é analisar todos esses dados coletados, a fim de ‘desvelá-los’, buscando destacar os principais achados da pesquisa, que será discutida adiante.

O que fazem os/as professores/as na hora-atividade

As condições de trabalho⁷ dos/as professores/as variam consoante os países, os sistemas públicos e privados, as redes de ensino e as escolas de um mesmo país; mesmo que o país possua legislação nacional comum a todos, como o Brasil, o gerenciamento das características da jornada de trabalho (número de horas de trabalho, número de alunos/as por turma e base salarial), está sujeito às peculiaridades de cada unidade de ensino. Dalila Oliveira e Ada Assunção conceituam a condição de trabalho docente como:

O conjunto de recursos que possibilitam a realização do trabalho, envolvendo as instalações físicas, os materiais e insumos disponíveis, os equipamentos e meios de realização das atividades e outros tipos de apoio necessários, dependendo da natureza da produção. Contudo, as condições de trabalho não se restringem ao plano do posto ou local de trabalho ou à realização em si do processo de trabalho, ou seja, o processo que transforma insumos e matérias-primas em produtos, mas

diz respeito também às relações de emprego. As condições de trabalho se referem a um conjunto que inclui relações, as quais dizem respeito ao processo de trabalho e às condições de emprego (formas de contratação, remuneração, carreira e estabilidade) (OLIVEIRA & ASSUNÇÃO, 2010, s/ p).

Nesse sentido, a fim de conhecer e discutir o que realizam os/as professores/as na hora-atividade, elencaram-se cinco questões com as manifestações dos/as docentes pesquisados/as. A primeira pergunta dirigida aos/as professores/as foi: *de que maneira está organizada a hora-atividade em sua unidade escolar?*⁸

“No meu caso, atendo a três unidades escolares e cumpro hora-atividade em duas. Sendo professor de disciplina específica, minha hora-atividade é organizada em um dia inteiro, mas [com] algumas horas quebradas. Essa não é a realidade da maioria dos professores, que têm sua hora-atividade toda quebrada” (P3, 2019).

“A hora-atividade é realizada durante as aulas de outras disciplinas, como Artes, Informática, Educação Física e Inglês” (P5, 2019).

“A nossa hora-atividade é diária, temos pelo menos uma hora em cada turno, durante a qual permanecemos no ambiente escolar” (P7, 2019).

A hora-atividade na Rede é organizada durante as aulas dos/as professores/as das disciplinas específicas (como Artes, Educação Física, Informática e Inglês). Quanto a duração e distribuição da jornada de trabalho, as horas-atividades estão organizadas de diferentes formas: algumas são calculadas em horas e minutos, outras são calculadas em intervalos (manhã ou tarde) ou em tempo integral.

Essa organização ocorre de maneira distinta, a depender das atribuições. Professores/as titulares precisam ser substituídos/as pelos/as professores/as de área para conseguir usufruir da hora-atividade, pois ela está distribuída em curtos períodos ao longo da semana, enquanto os/as docentes das disciplinas específicas concentram-na ao longo do dia e em mais algumas horas distribuídas no decorrer da semana, não dependendo de outro/a professor/a.

Ao segundo questionamento – *“você pode escolher o local onde realiza a hora-atividade? É uma opção sua ou uma determinação da Rede?”* – 40% (n=6) dos/as professores/as responderam que *não* podem escolher o local para realizar a hora-atividade; 33% (n=5) responderam que *sim*; e 27% (n=4) não explanaram se podem ou não. Em relação à segunda parte da questão, 67% (n=10) responderam que o local da hora-atividade foi determinado pela Rede e 33% (n=5) afirmaram que foi uma escolha pessoal. A partir dos relatos dos/as professores/as, pode-se inferir que não há liberdade para optar pela realização da hora-atividade fora do ambiente escolar, portanto, os/as docentes que afirmam “se tratar de uma escolha pessoal” são os/as que lecionam em mais de uma escola, ou seja, é uma escolha regulada.

O local para os/as professores/as realizarem a hora-atividade está limitado ao espaço físico das unidades escolares da Rede, onde estão condicionados/as a permanecer durante

toda a jornada de trabalho, conforme estabelece o *Plano de Carreira e Remuneração dos Servidores/Profissionais do Magistério* da secretaria de Educação do município de Antônio Carlos, Lei nº 1.356/2011, que determina que “as horas-atividade, destinadas a atividades extraclasse, deverão ser cumpridas na unidade escolar” (ANTÔNIO CARLOS, 2011, art. 27). Dado o fato do cumprimento de hora-atividade somente na unidade escolar, a terceira questão indagou: *o local onde você realiza a hora-atividade é adequado? Comente.* Com base nos relatos dos/as professores/as, observam-se distinções na infraestrutura física das escolas da Rede. É o que se pode constatar a partir da seguinte fala:

“Uma das unidades onde trabalho possui um bom espaço para a realização da hora-atividade, com duas salas amplas, computadores e acesso à Internet. A outra possui uma pequena sala para os professores, que é também espaço da direção, com apenas um computador. Considero um local inadequado o da segunda unidade, visto que não comporta confortavelmente o número de docentes. A primeira unidade, apesar de ter boa infraestrutura, considero parcialmente adequada pela limitação na conectividade. O bloqueio do acesso a sites de vídeos diminui consideravelmente o rendimento no planejamento de determinados conteúdos e atividades e força os professores a realizarem em casa uma parte do planejamento que poderiam desenvolver na própria unidade escolar” (P3, 2019).

O relato apresentado mostra que os/as professores/as não possuem infraestrutura necessária para realizar a hora-atividade no espaço escolar. Acredita-se que a infraestrutura das escolas é um fator importante para a realização do trabalho docente e para o atendimento do objetivo principal da educação, o ensino e aprendizagem dos/as alunos/as. A cena narrada pelo/a professor/a P3 demonstra que, além das normas legais que impedem os/a docentes de realizar a hora-atividade fora do ambiente escolar, é de fundamental importância que a Rede proporcione as condições necessárias para que esse momento ocorra de forma pacífica e plena, garantindo instalações com boas condições físicas, disponibilidade de materiais e, principalmente, sem censura a sites de pesquisa.

As falas a seguir demonstram a precariedade da infraestrutura em uma ou mais escolas da Rede Municipal de Ensino de Antônio Carlos:

“muitas vezes, precisamos sair da sala de aula, e não temos um espaço adequado para pesquisar ou para corrigir, planejar. A sala dos professores é usada para o lanche dos funcionários, e, muitas vezes, não podemos utilizá-la” (P7, 2019).

“Realizo a hora-atividade na sala dos professores ou na minha sala de aula. Geralmente, é adequada, exceto quando a sala dos professores tem muitos funcionários, o que dificulta a concentração e o uso dos computadores” (P9, 2019).

“poucos computadores, que vários professores precisam usar ao mesmo tempo. Mesmo a sala de lanche, ou seja, barulho, conversa, local inadequado” (P10, 2019).

Conforme os relatos, os/as professores/as e demais funcionários/as da unidade escolar são condicionados/as a permanecer em uma sala pequena, alternando espaço e tempo para o atendimento e o serviço de secretaria da escola, momentos de alimentação, bem

como a realização da hora-atividade; essas situações demonstram que não há condições objetivas nem subjetivas para o cumprimento pleno das atividades. Além disso, o número insuficiente de computadores e o uso limitado da Internet também são fatores que prejudicam as condições de trabalho dos/as professores/as, que necessitam de espaço, tempo e tranquilidade para realizar o trabalho de planejamento das aulas, leitura de materiais, acolhimento de pais/mães ou responsáveis, assim como para investir na formação continuada.

De modo geral, é crucial que a infraestrutura das escolas brasileiras seja priorizada pelo Estado, conforme descrevem as metas e estratégias do PNE 2014-2024 (BRASIL, 2014). Da mesma forma, o Plano Municipal de Educação de Antônio Carlos, Lei nº 1.485/2015, versa sobre desafios para melhorar a infraestrutura escolar, de acordo com suas metas e estratégias, das quais se destacam para análise e discussão a meta 7 e as estratégias 7.3, 7.5, 7.18, 7.19 e 7.32, que caracterizam a necessária infraestrutura que o município pretende disponibilizar até 2024 (ANTÔNIO CARLOS, 2015).

A quarta questão indagou: *quais atividades você realiza na hora-atividade?* A análise das respostas apoiou-se no texto da LDBEN/1996, art. 67, inciso V, que estabelece a hora-atividade como um momento destinado ao *planejamento*, à *avaliação* e aos *estudos*. Constatou-se que a maior parte do tempo de hora-atividade dos/as professores/as é utilizada para planejamento e avaliação. Os relatos demonstram que o *planejamento* é utilizado como um mecanismo de padronização e regulação do trabalho do/a professor/a, e que o processo de avaliação demanda tempo para a elaboração, correção e preenchimento do diário online⁹.

O ato de planejar é necessário, faz parte do dia a dia pessoal e profissional do/a professor/a. Contudo, não deve se constituir em ‘obrigação’, em uma maneira de controlar o trabalho docente. O planejamento atual tampouco deve se limitar a ‘copiar e colar’ o planejamento do ano anterior, ou até mesmo de anos anteriores. É fato que, com o ordenamento e o controle da organização da hora-atividade dos/as professores/as, o momento que deveria servir para promover a reflexão da prática torna-se desmobilizador desses/as trabalhadores/as.

O processo de *avaliação* descrito pelos/as professores/as, além de ser processual, também é burocrático, pois boa parte do tempo da hora-atividade é utilizada para preenchimento do diário online. Assim, “a avaliação é uma tarefa didática necessária e permanente no trabalho” do/a professor/a, um instrumento que lhe permite refletir sobre o desenvolvimento da aprendizagem do/a aluno/a, bem como “uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas, tão pouco deve ser uma atividade que ocupe grande parte do tempo do professor” (LIBÂNEO, 1994, p. 195). De fato, planejar e avaliar são atividades que fazem parte do ofício docente, ambas devem acontecer no espaço escolar, durante a jornada de trabalho, mas sem ocupar todo o tempo da hora-atividade.

Em relação à indicação do tempo da hora-atividade para *estudo*, um/uma dos/as professores/as descreve:

“Realizo atividades relacionadas à educação na minha hora-atividade. Ex.: preenchimento do sistema, planejamento das aulas, correções, escolha de materiais e estudos voltados à minha área” (P9, 2019).

É possível apreender no excerto acima, relatado pelo/a P9, que “*estudos voltados à minha área*” correspondem a um momento autônomo, não orientado pela Rede e que poderia ser potencializado, com a participação coletiva em espaços democráticos de deliberação e/ou por formação continuada e cultural em serviço. Evidencia-se que, enquanto os/as professores/as não ultrapassarem o limite do trabalho rotineiro, cronometrado e controlado pelo sistema de ensino, não terão a possibilidade de se desenvolver individualmente e coletivamente. Conforme elucida Paulo Freire, existem situações que não podemos eliminar, mas podemos diminuir os danos que nos causam, de modo a “nos tornarmos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (FREIRE, 2021, p. 74).

Ao final, a quinta questão indagou: *você leva para casa atividades inerentes ao seu trabalho como docente? Explique*. Dos/das 15 professores/as pesquisados/as, 80% (n=12) afirmaram continuar o trabalho em seus lares e 20% (n=3) relataram o contrário. Os argumentos manifestados pelos/as professores/as para justificar o prolongamento da jornada de trabalho em seus lares estão relacionados a insuficiência da hora-atividade, quantidade insuficiente de computadores na escola, acesso limitado à Internet, falta de materiais e ferramentas específicos para a produção de trabalhos artísticos, bem como a falta de organização pessoal.

Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente – GETRAFOR afirma a necessidade de ouvir os/as professores/as sobre as reais condições de trabalho,

pois são recorrentes as falas sobre a falta de infraestrutura adequada para realizarem as suas atividades de ensino, no âmbito de recursos pedagógicos, material didático, acesso adequado à internet, computadores, salas de aula com uma adequada climatização e ventilação, sala para planejamento e reuniões de professores etc. Falam do sentimento de pressão que sentem para dar conta de tantas demandas da atividade docente, dos atendimentos aos estudantes, da indisciplina e do descaso de muitos pais/familiares. Sentem que a comunidade escolar espera deles mais do que realmente podem oferecer, ou seja, sentem-se aquém do que é esperado que realizem em seu trabalho (HOBOLD, CARNEIRO & RIBEIRO, 2018, p.107-108).

Estender a jornada de trabalho em casa demonstra o compromisso dos/as docentes no processo de ensino e aprendizagem dos/as alunos/as, com a realização de todas as atividades que lhes são atribuídas, conforme explica o/a professora/a:

“às vezes não há computadores suficientes, então passo as notas para o sistema em casa, faço buscas na internet, confecção de cartazes, correção de atividades avaliativas, baixo filmes, vídeos e músicas, pois na escola isso não é possível, pois o PC é bloqueado” (P11, 2019).

De um modo geral, é conhecido que a hora-atividade faz parte da jornada de trabalho do/a professor/a, contudo, os dados apresentados denunciam a insuficiência desse momento para a elaboração de atividades como planejamento, avaliação e formação continuada em serviço. Nesse sentido, constatou-se por meio dos relatos dos/as professores/as a intensificação do trabalho docente, o controle dos/das gestores/as sobre os tempos e os espaços da hora-atividade, o enfraquecimento do pensamento crítico e a impossibilidade de encontros propiciadores do diálogo entre os/as professores/as, o que os/as condiciona ao isolamento e à individualidade. Em síntese, “esse isolamento os torna fracos frente ao legalismo e casuísmo tão arraigados na gestão dos sistemas de ensino” (ARROYO, 2013, p. 150), pois essa é a intenção do capitalismo: monitorar e desqualificar o trabalho do/a professor/a.

Hora-atividade como espaço de formação, emancipação e fortalecimento da classe trabalhadora do magistério

No decorrer da pesquisa, em vários momentos constatou-se a ausência dos/as professores/as nas decisões sobre organização do trabalho, especificamente sobre a hora-atividade, assim como a não participação em espaços democráticos, de produção social, cultural e de formação continuada durante a jornada de trabalho. Nessa perspectiva, a fim de verificar se os/as professores/as participam de alguma organização democrática, fez-se a seguinte pergunta: *na hora-atividade, você participa de instâncias democráticas e representativas da Educação, como movimentos sociais, conselhos e fóruns? Se sim, quais?*

Inicialmente, aponta-se como relevante o fato de que 80% (n=13) dos/as professoras/as pesquisados/as não participam de nenhuma instância democrática fora do espaço escolar, ao passo que apenas 20% (n=3) assinalaram que sim, participam do Conselho Municipal de Educação. Acrescente-se a esse dado que, em contato por e-mail com o setor de Recursos Humanos da Prefeitura do município de Antônio Carlos, para averiguar se os/as professores/as da Rede contribuíam com o imposto sindical descontado compulsoriamente no salário, a pesquisadora foi informada de que nenhum/a docente contribui com a entidade, tanto os/as aqui pesquisados/as quanto os/as demais docentes.

O debate ora proposto não pretende discursar sobre os impactos que sofreram os sindicatos de professores/as e educadores/as no Brasil, tampouco sobre as motivações dos/as professores/as da Rede pesquisada para não colaborarem com a contribuição sindical obrigatória, também chamado de imposto sindical. A intenção, ao mencionar o dado

acima, é chamar a atenção para os resultados da Reforma Trabalhista Lei nº 13.467/17, que atingiu severamente os sindicatos do Brasil, como a confirmação do projeto capitalista de enfraquecer e fragilizar as entidades representativas da classe trabalhadora.

Vale resgatar brevemente que os sindicatos brasileiros surgiram durante o século XX, com a industrialização nacional, datando de 1931 a primeira regulamentação da sindicalização operária e patronal no país. Contudo, a organização sindical de servidores públicos não era legalmente permitida até a Constituição Federal de 1988. De acordo com José Carlos Libâneo, João Oliveira e Mirza Toschi (2012), foi nas décadas de 1970 e 1980, em plena ditadura militar, que os/as profissionais da educação e do ensino se mobilizaram contra o regime em vigor. Registra-se que, no final da década de 1970, os/as professores/as passaram a se organizar em associações contra o regime, um período em que foram deflagradas as primeiras greves de trabalhadores/as e professores/as (LIBÂNEO, OLIVEIRA & TOSCHI, 2012). Nas palavras de Dermeval Saviani, “do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história” (SAVIANI, 2021, p. 402). Foi durante essa década que se consolidaram

a Associação Nacional de Educação (Anede), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), criados, respectivamente, em 1979, 1977 e 1978. Mas, além dessas entidades destinadas a congregar educadores independentemente de sua vinculação profissional, a década de 1980 também se inicia com a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (SAVIANI, 2021, p. 403).

A partir da Constituição Federal de 1988, a organização sindical de servidores/as públicos/as foi legalmente formalizada, pelo art. 37, inciso VI, nestes termos: “é garantido ao servidor público civil o direito à livre associação sindical”, assim como “o direito à greve” do/da servidor/a, pelo inciso VI do mesmo artigo (BRASIL, 1988). Não demorou para que as associações mencionadas se tornassem sindicatos, “filiando-se, por sua vez, a uma central nacional, via de regra, a Central Única dos Trabalhadores (CUT)” (SAVIANI, 2021, p. 404).

Contudo, após muitas manifestações de greve e resistência em defesa de uma educação de qualidade e melhores condições de trabalho para os/as docentes, as motivações que levaram muitos/as professores/as a buscar filiações em sindicatos foram fragilizadas em 2017, mediante a Reforma Trabalhista, Lei nº 13.467, de 13 de julho, que tornou a cobrança do imposto sindical facultativa e subordinada à autorização prévia, expressa e escrita por parte dos/as trabalhadores/as. Registra-se que, no mês de março de 2019, o presidente Jair Messias Bolsonaro editou a Medida Provisória – MP nº 873, determinando que as contribuições sindicais fossem pagas exclusivamente por meio de boleto bancário, impedindo o desconto em folha salarial. Tal medida necessitava da aprovação

de deputados/as e senadores/as após 120 dias, para que se tornasse lei, conforme regulamenta a CF/1988. O fato é que a MP não foi colocada em pauta e logo perdeu a validade. Não obstante isso, evidenciou-se um constante ataque por parte daquele governo, visando enfraquecer e fragilizar os sindicatos, ou seja, a classe trabalhadora.

Como salienta Freire, “a luta dos professores em defesa dos seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte” (FREIRE, 2021, p. 64). Nesse sentido, foi possível observar que os/as professores/as da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos não possuem organização sindical, o que acarreta a vulnerabilidade do trabalhador/a.

Nas palavras de António Nóvoa, os/as professores/as têm de descobrir uma identidade “colectiva, que lhes permita cumprir o seu papel na formação das crianças e dos jovens” (NÓVOA, 1999, p. 18). O autor também faz a defesa de práticas associativas que atuem, durante a jornada de trabalho do/a professor/a, como modos de decisão e de práticas pedagógicas que apelem à corresponsabilização e à partilha entre colegas (NÓVOA, 1999). A falta de organização dos/as professores/as para a ocupação de diferentes espaços democráticos fortalece o projeto capitalista de deixá-los/as a cada dia mais alienados/as e mais enfraquecidos/as para mobilizações e reivindicações. Sobre a associação de classe ou categoria, Freire descreve:

elas comecem a dar um salto de qualidade política ao assumir a formação de si mesmas. É preciso que a categoria de educadores tome nas suas mãos a tarefa de se reeducar, através de seminários, cursos etc. Só quando uma categoria assume uma *consciência crítica e política* da sua *travessia política* para a classe trabalhadora é que ela começa a se reeducar também na prática da travessia até a classe trabalhadora (GADOTTI, FREIRE & GUIMARÃES, 1989, p. 183; grifos dos autores).

Nesse sentido, assumir posições críticas exige responsabilidade pela formação de opiniões e critérios argumentáveis, pois defender publicamente posições críticas requer protagonismo, e isso não acontece na individualidade; é preciso o coletivo de professores/as, que esses/as façam parte de um movimento social. Entende-se que fazer parte de um movimento social auxilia os/as professores/as a compreender e agir no enfrentamento das condições que lhes são impostas, de modo a fazer com que pensem e lutem pelos mesmos ideais. Diante disso, buscar alternativas que defendam a melhoria das condições de trabalho é contrapor-se ao que está posto nas práticas cotidianas, ou seja, ao domínio de normas que são colocadas de cima para baixo.

Miguel Arroyo (2013) nos incita a refletir que, enquanto trabalhadores/as em educação, afirmamo-nos em um campo de valores sociais e de direitos; nas manifestações por melhores condições de trabalho, o/a professor/a evidencia para a sociedade os deveres dos/das governantes e os direitos dos/das cidadãos/ãs.

Não pensamos que depois de uma greve os professores entendam mais de sua matéria ou dos métodos de transmiti-las. Entretanto nestas reflexões vamos nos aproximando de outras dimensões da docência, do ofício de mestre-educador e aí possivelmente as lutas da categoria têm mexido e muito. Têm se aproximado de uma cultura profissional com traços antes não tão assumidos. Penso em convicções morais novas, mais explicitadas, por exemplo, a convicção moral que os professores afirmam em suas lutas e manifestações. Ficou claro à sociedade e aos diversos grupos sociais que o magistério está identificado como a luta por direitos, pelo direito mais elementar de todo trabalhador ao reconhecimento do valor do trabalho, ao tratamento justo como educadores, ao valor da educação na sociedade, a seu valor social como profissionais da educação (ARROYO, 2013, p. 191).

É importante contextualizar que não há registro de lutas de classe e manifestações sociais de professores/as em Antônio Carlos. Não obstante isso, este trabalho não tem a pretensão de dizer que os/as professores/as do município não têm consciência de classe, mas sim mostrar que, para além das mobilizações e greves, esses encontros são momentos que perpassam a vida profissional e adentram a vida pública e social.

Em vista disso, em oposição à Lei municipal nº 1.356/2011, art. 27, que impede os/as professores/as de sair das unidades escolares durante a hora-atividade, julga-se necessário a elaboração de uma normativa que lhes dê respaldo legal para realizar as atividades de estudo, planejamento e avaliação em outros espaços. Para isso, é primordial que o coletivo de professores/as busque os mesmos ideais, ou seja, a unicidade em torno de objetivos comuns. Outra ação importante a ser assumida pelos/as professores/as é a busca por espaços democráticos, como associações e sindicatos, para assim apropriarem-se de uma formação de trabalhadores/as, haja vista que a transformação de uma educação de qualidade não se dá na individualidade, mas na união do coletivo, na ocupação dos espaços democráticos, em uma formação continuada em serviço.

Por fim, a organização sindical de uma categoria não depende somente da vontade de alguns/umas, mas exige inicialmente do/a professor/a uma ação/transformação, consciência política e consciência de pertencimento de classe: a classe trabalhadora, que defende direitos e luta por melhores condições de trabalho e qualidade de vida para si e seus/suas educandos/as.

Considerações finais

A presente pesquisa demonstrou, por meio de seus dados, que desde a aprovação da Lei do Piso nº 11.738/2008, a hora-atividade dos/as professores/as parecia ser algo consolidado, embora necessitasse de melhorias. Diante de duros reveses por conta da Covid-19 e em condições de teletrabalho, os/as professores/as foram surpreendidos/as pela decisão de inconstitucionalidade da hora-atividade. No processo de revogação desse direito em âmbito nacional, foram reiniciadas ações coletivas da categoria no Brasil, representadas

pelos sindicatos dos/das trabalhadores/as da Educação, mesmo após a retirada do imposto sindical. Ao se analisarem os questionários respondidos pelos/as docentes da rede pesquisada, constatou-se o desmonte das estruturas que defendem os direitos trabalhistas e o fato de os/as professores/as pesquisados/as não serem sindicalizados/as. É certo afirmar que a falta de filiação sindical impede uma mobilização coletiva visando à melhoria das condições de trabalho e remuneração, assim como impede a ocupação de um espaço que também é formativo.

A ausência de um sindicato que represente a categoria docente fragiliza a posição coletiva frente aos ataques e à perda de direitos sociais que os/as trabalhadores/as da Educação vêm sofrendo. Levando isso em consideração, cabe destacar que o desafio dos/as professores/as da Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos é romper com a atual organização do trabalho, que os/as regula, controla e condiciona a um cumprimento rigoroso do que prescreve a legislação municipal e contribui sobremaneira para o sentimento de conformismo frente a ordem vigente e suas prescrições, como se fossem regras a serem cumpridas sem questionamentos. Faz-se necessário que o/a professor/a desenvolva uma atitude libertadora, de rompimento com as condições impostas pela intensificação do trabalho docente. A reflexão sobre as condições de trabalho a que estão condicionados/as, a reivindicação e a mobilização por momentos de interação com seus pares, assim como a formação continuada em outros espaços formativos, são fundamentais para o rompimento de condições arbitrárias de trabalho.

Nesse sentido, é preciso que os/as professores/as saibam que, sozinhos/as, não se conscientizarão sobre as condições de trabalho que lhes são impostas. É necessária a mediação, a interação com o coletivo, seja por meio de instâncias democráticas e representativas da Educação, como o sindicato da categoria, seja por uma formação em serviço ampliada, realizada pelas universidades.

Por fim, destaca-se que este estudo foi realizado em uma Rede Pública Municipal de Ensino, em uma pequena cidade de Santa Catarina, com professores/as que se dispuseram a participar da pesquisa; dessa forma, sugere-se que outras investigações sejam realizadas, para ouvir os/as docentes e compreender em que condições ocorre o processo de formação continuada durante a hora-atividade. Outra necessidade premente é a pesquisa sobre afiliação sindical dos/as profissionais da Educação Básica, pois considera-se esse tema ainda silenciado (ANDRÉ, 2010) e rechaçado pelos/as docentes, o que impossibilita uma articulação coletiva que almeje mais intensamente a defesa e a garantia de direitos, visando as condições objetivas e subjetivas da carreira na Educação.

Recebido em: 17/04/2023; Aprovado em: 20/12/2023.

Notas

- 1 Lei Complementar nº 101, de 4 de abril de 2000, que estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e institui limites para os gastos com pessoal.
- 2 A partir do objetivo traçado na dissertação de mestrado intitulada *Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada*, defendida em dezembro de 2020, com autoria de Silvia Zimmermann Pereira Guesser e orientação da professora Dra. Márcia de Souza Hobold, foi possível apreender dados manifestados pelos/as professores/as acerca da não sindicalização.
- 3 Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/divulgado-novo-valor-do-piso-salarial-dos-professores>>. Acesso em: 06 de mar. 2024.
- 4 No que diz respeito à composição da jornada de trabalho dos/das professores/as sugere-se a também leitura do Parecer CNE/CEB nº 18/2012 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2019.
- 5 Marli André explica que a triangulação é uma técnica fundamental para interpretar os dados da pesquisa qualitativa: “[...] triangulação significa a combinação de múltiplas fontes de dados, vários métodos de coleta e diferentes perspectivas de investigação” (ANDRÉ, 1983, p. 69).
- 6 A aprovação ocorreu em 2 de maio de 2019, com o Parecer nº 3.299.793 e CAAE 08501119.0.0000.0121.
- 7 De acordo com o dicionário de verbetes, intitulado *Trabalho, Profissão e Condição Docente*, organizado pelo Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG, 2010).
- 8 Os/as professores/as pesquisados atuam em três unidades educativas diferentes na Rede Municipal de Educação e Cultura de Antônio Carlos e por ser um município relativamente pequeno, optou-se por não separar as respostas por escola, de maneira a preservar a identidade dos/as docentes.
- 9 Sistema implantado pela Rede Municipal de Educação de Antônio Carlos no ano de 2018, para preenchimento do diário de presença ou ausência de alunos/as, plano anual, notas das avaliações e relatórios dos/as alunos/as especiais.

Referências

ANDRÉ, Marli. *Texto, contexto e significados*: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491>>. Acesso em: 20 maio 2019.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos. Educação, [S. l.], v. 33, n. 3, 2010. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>>. Acesso em: 27 nov. 2023.

ANDRÉ, Marli. *O que é um estudo de caso qualitativo em educação?* Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>.

ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 1.356 de 1º de novembro de 2011. Institui o Plano de Carreira e Remuneração dos servidores/profissionais do magistério da Secretaria de Educação do município de Antônio Carlos e dá outras providências. *Prefeitura Municipal de Antônio Carlos*, Antônio Carlos, [2011]. Disponível em: <<https://bit.ly/2LgCP2r>>. Acesso em: 20 set. 2019.

- ANTÔNIO CARLOS. Lei nº 1.485, de 18 de agosto de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação do município de Antônio Carlos, revoga a Lei Municipal nº 1.264/2010 e dá outras providências. *Câmara Municipal de Vereadores de Antônio Carlos*, Antônio Carlos, [201- ?]. Disponível em: <<https://bit.ly/3dBuVx0>>. Acesso em: 20 set. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e autoimagens*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 5 out. 1988. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 17 jul. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm>. Acesso em: 20 maio 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 18, de 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE nº 9/2012 que trata da Implantação da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 17, 1º out. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11795-pceb018-12&Itemid=30192>. Acesso em: 20 set. 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, Seção 1, p. 1, Ed. Extra, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 936790. Recorrente: Estado de Santa Catarina. Recorridos: Márcia de Fátima Luiz e outros. Relator: Min. Marco Aurélio. Relator do último incidente: Min. Edson Fachin (RE-ED). Julgado em: 28 maio 2020. *Diário de Justiça Eletrônico*: Brasília, DF, nº 141, p. 1, 8 jun. 2020.
- CUNHA, Luiz Antônio; XAVIER, Libânea. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). In: CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL. *Dicionário Temático*. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <<https://bit.ly/2WijNdv>>. Acesso em: 17 de set. de 2019.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo & GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GUESSER, Sílvia Zimmermann Pereira. *Hora-atividade dos(as) professores(as) dos Anos Iniciais: contributos para a formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219258>>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- HOBOLD, Márcia de Souza; CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado & RIBEIRO, Sônia Maria. Grupos de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e a Formação Docente. GETRAFOR (2008-2017). *Formação Docente*,

v. 10, p. 103-116, 2018. Disponível em: <<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/182>>. Acesso em: 23 nov. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. 13 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira & TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

NÓVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1 p. 11-20, jan./jun. 1999. ISSN 1678-4634. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000100002>.

OLIVEIRA, Dalila Andrade & ASSUNÇÃO, Ada Ávila. Condições de Trabalho Docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli & VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Gestrado/UFMG, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 6 ed., rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2021. (Coleção memória da educação).

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **ESPAÇO ABERTO**



Teoria da educação e pressupostos didático-pedagógicos: *contribuições para uma educação integral*

Education theory and didactic-pedagogical assumptions:
contributions to an integral education

Teoría de la educación y supuestos didáctico-pedagógicos:
aportes a una educación integral

 **MATHEUS BERNARDO SILVA***

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma – SC, Brasil

RESUMO: Este artigo tem como objetivo explicitar a importância da teoria da educação, principalmente da teoria pedagógica histórico-crítica, bem como de determinados desdobramentos didático-pedagógicos, para perspectivar e consolidar uma educação integral escolar, em especial na escola pública. A partir de uma pesquisa teórico-bibliográfica, buscou-se apoio nos fundamentos da pedagogia histórico-crítica para estabelecer pressupostos que contribuam com o processo formativo integral do/da aluno/a em um sentido omnilateral. Em nota propositiva, conclui-se sobre a importância de enfatizar uma teoria pedagógica (enquanto ciência autônoma e unificada *da e para a* educação) para o trabalho educativo, capaz de oportunizar condições objetivas no processo de ensino e aprendizagem, para o processo formativo integral do/da aluno/a. Para isso, não basta qualquer teoria pedagógica, mas uma que parta de uma concepção crítica, mais precisamente, a concepção histórico-crítica de educação.

Palavras-chave: Educação Integral. Educação Escolar. Teoria da Educação. Pedagogia Histórico-Crítica.

* Doutor em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica. *E-mail:* <matheusbernardo@unescc.net>.

ABSTRACT: This article aims to explain the importance of education theory, mainly historical-critical pedagogical theory, as well as certain didactic-pedagogical developments, to envision and consolidate an integral school education, especially in public schools. Based on theoretical-bibliographical research, the foundations of historical-critical pedagogy served as support to establish assumptions that contribute to the student's integral formative process in an omnilateral sense. On a propositional note, there is the importance of emphasizing a pedagogical theory (as an autonomous and unified science *of* and *for* education) for educational work, capable of providing objective conditions in the teaching and learning process for the integral formative process of the student. Therefore, relying on any pedagogical theory is not enough, it is needed to rely on one that starts from a critical conception, more precisely, the historical-critical conception of education.

Keywords: Integral education. Schooling. Theory. Historical-critical Pedagogy.

RESUMEN: Este artículo explica la importancia de la teoría de la educación, principalmente la teoría pedagógica histórico-crítica, así como ciertos desarrollos didáctico-pedagógicos, para vislumbrar y consolidar una educación escolar integral, especialmente en las escuelas públicas. A partir de investigaciones teórico-bibliográficas, se buscó apoyo en los fundamentos de la pedagogía histórico-crítica para establecer supuestos que contribuyan al proceso formativo integral de la/del estudiante en sentido omnilateral.. A modo de proposición, concluimos sobre la importancia de enfatizar una teoría pedagógica (como ciencia autónoma y unificada *desde la y para la* educación) para la labor educativa, capaz de brindar condiciones objetivas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para el proceso de formación integral de la/del estudiante. Para ello, no basta ninguna teoría pedagógica, sino aquella que parte de una concepción crítica, más precisamente, la concepción histórico-crítica de la educación.

Palabras clave: Educación integral. Educación escolar. Teoría de la educación. Pedagogía histórico-crítica.

Introdução

Que outra maneira nós teríamos de produzir, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens senão fazendo que as novas gerações mergulhem na própria história e, aplicando o critério do 'clássico', lhes permitir vivenciar os momentos mais significativos dessa prodigiosa aventura humana no tempo? (SAVIANI, 2011, p. 133).

O presente estudo procura apresentar uma reflexão sobre a importância da teoria pedagógica para o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da educação escolar, em proveito da educação integral. Destarte, é condição cabal que tal teoria pedagógica tenha como essência uma concepção crítica de educação, pois é impossível perspectivar e efetivar uma educação integral, em um sentido omnilateral, a partir de uma teoria pedagógica hegemônica, isto é, em consonância com o hodierno modo social.

Foi estabelecido como objetivo explicitar a importância da teoria da educação, em especial, da teoria pedagógica histórico-crítica, bem como de determinados desdobramentos didático-pedagógicos, contribuindo para uma educação integral no âmbito da educação escolar, em especial da escola pública. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que “a educação integral deve gerar no aluno uma necessidade de apropriação de conhecimentos e fazer com que essa necessidade aumente cada vez mais, deve-se formar numa perspectiva omnilateral, rompendo com o caráter unilateral” (DUARTE & JACOMELI, 2017, p. 571).

Para isso, procede explicitar elementos sobre as seguintes questões norteadoras: a) a importância de se estabelecer uma teoria pedagógica com o intuito de balizar a prática educativa escolar em proveito da educação integral; b) destaca-se a teoria pedagógica histórico-crítica, justamente por partir de uma concepção crítica de educação, como condição de materializar a educação escolar em um processo formativo integral do/da indivíduo/a; e c) por fim, enfatiza determinados elementos didático-pedagógicos elucidados pela pedagogia histórico-crítica, ressaltando a dimensão da relação dialética entre problematização e instrumentalização, com intuito de estabelecer o processo catártico do/da indivíduo/a.

A relevância de uma teoria pedagógica para a educação integral

Para iniciar a explicitação de apontamentos que evidenciem a necessidade de uma teoria pedagógica como elemento *sine qua non* para a efetividade da prática educativa escolar direcionada ao processo formativo integral do/da indivíduo/a (SAVIANI, 2011), faz-se necessário discutir, mesmo que em linhas gerais, a relação, ou melhor, a unidade entre teoria e prática.

O pressuposto a ser esclarecido é sobre a necessidade, na esfera da pedagogia, de superação da dicotomia entre teoria e prática, isto é, teoria *versus* prática, de acordo com

Dermeval Saviani (2019). “Teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da experiência humana e nessa condição podem, e devem, ser consideradas na especificidade que as diferencia uma da outra” (SAVIANI, 2019, p. 73). São aspectos distintos, mas são inseparáveis no que tange às respectivas definições e especificidades.

A prática social é o fio condutor da especificidade da teoria, uma vez que “opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade” (SAVIANI, 2019, p. 73). Nota-se, então, uma condição ontológica, que é a prática social como critério de verdade. Logo, a própria teoria deve estar alinhada com a prática social, pois “a teoria depende radicalmente da prática” (SAVIANI, 2019, p. 73).

Faz-se cabível, assim, identificar a importância da teorização (da teoria) alinhada com a prática (unidade entre teoria e prática), para identificar, compreender e intervir nos condicionantes sociais. Isso ocorre também no âmbito da educação, mais especificamente, em nosso caso, da educação escolar. A teoria pedagógica é fundamental para compreender a especificidade do processo educativo no contexto escolar (da prática pedagógica).

À vista disso, no que se refere à prática pedagógica, há distintos circuitos da educação que estabelecem diferentes pressupostos e finalidades para o processo educativo. Saviani (2021a) afirma que há, predominantemente, dois distintos circuitos. O primeiro circuito da educação é aquele em que o ponto de partida e o ponto de chegada são externos à educação, que passa a ser meramente um ponto de passagem.

Assim, as pesquisas no âmbito das ciências da educação (sociologia da educação, psicologia da educação, economia da educação, antropologia educacional, biologia educacional etc.) circunscrevem a educação como seu objeto, encarando-a como fato sociológico ou psicológico ou econômico etc., que é visto, conseqüentemente, à luz das teorizações sociológicas, psicológicas etc., a partir de cuja estrutura conceptual são mobilizadas as hipóteses explicativas do aludido fato (SAVIANI, 2021a, p. 121).

Torna-se comum, por conseguinte, efetivar o processo educativo a partir de distintos recortes, específicos das próprias ciências. Assim, a educação (a sua especificidade) torna-se instrumento para verificar determinados problemas oriundos de tais ciências. “O processo educativo é encarado, pois, como campo de testes das hipóteses que, uma vez verificadas, redundarão no enriquecimento do acervo teórico da disciplina sociológica (psicológica, econômica etc.) referida” (SAVIANI, 2021a, p. 121).

Para evidenciar esse circuito da educação, ressaltamos, à guisa de ilustração, um movimento de certo modo habitual para variados/as educadores/as, que procedem a uma escolha de teorias psicológicas, em especial a teoria psicológica histórico-cultural, para alicerçar sua prática educativa. Todavia, segundo Newton Duarte (2016a), há a necessidade de compreender a natureza e a especificidade da psicologia. Urge estabelecer que a teoria psicológica histórico-cultural é um dos fundamentos pertinentes para elucidar elementos sobre a educação escolar. Destaca-se que é um importante fundamento, mas deve ser incorporado a uma teoria pedagógica.

Trata-se, por certo, de um importante fundamento, mas para que ele possa, de fato, contribuir para o trabalho educativo, é necessário inseri-lo numa teoria pedagógica, para cuja construção também contribuem a filosofia, a sociologia, a história, a didática, a teoria do currículo e outros campos dos estudos educacionais. Em outras palavras, entre a psicologia histórico-cultural e a prática educativa, sempre existe a mediação de uma teoria pedagógica. A psicologia histórico-cultural não é e não pode ser uma pedagogia, o que ela pode ser é um dos fundamentos de uma pedagogia (DUARTE, 2016a, p. 37).

No caso específico da psicologia (assim como das demais ciências) direcionada para o campo educacional, deve estar subordinada à pedagogia enquanto teoria pedagógica (MAGALHÃES & MARTINS, 2021). Em outras palavras, as contribuições da psicologia sobre o desenvolvimento humano (desenvolvimento psíquico humano) podem e devem contribuir para a pedagogia, consolidando, no âmbito da prática educativa escolar, o processo formativo integral do/da indivíduo/a (do/da aluno/a), porquanto menciona-se o outro circuito da educação, que representa o movimento contrário do circuito da educação explicitado acima. Nele, o processo educativo é ponto de partida e ponto de chegada. “Em vez de se considerar a educação a partir de critérios sociológicos, econômicos etc., são as contribuições das diferentes áreas que serão avaliadas a partir da problemática educacional” (SAVIANI, 2021a, p. 121).

Tanto a psicologia como a sociologia e a antropologia, entre outras ciências, passam a ser valiosos instrumentos para o processo educativo, mesmo que estejam subordinadas a uma teoria pedagógica. “O processo educativo erige-se, assim, em critério, o que significa dizer que a incorporação desse ou daquele aspecto do acervo teórico que compõe o conhecimento científico em geral dependerá da natureza das questões postas pelo próprio processo educativo” (SAVIANI, 2021a, p. 121). Por meio desse circuito da educação concretiza-se a possibilidade de estabelecer uma ciência da educação autônoma, por conta de sua própria natureza e especificidade (estatuto científico), e unificada, por alinhar distintas ciências enquanto valiosos instrumentos para contribuir no processo de solução dos problemas¹ educacionais (problemas pedagógicos) (SAVIANI, 2021a).

Não se trata, porém, de qualquer teoria da educação (pedagogia). Há a necessidade de constatar a condição ontológica, implícita ou explícita, na concepção de educação inerente às pedagogias. Por exemplo, as pseudoteorias, como as *pedagogias do aprender a aprender*, oriundas do atual movimento hegemônico de educação alinhadas ao neoprodutivismo (CAVAZOTTI, 2010; DUARTE, 2011; SAVIANI, 2021a; 2021b), em nada contribuem para um processo formativo integral dos/das indivíduos/as, pelo contrário: fomentam uma formação para sua adaptação em proveito dos condicionantes sociais vigentes.

Em contrapartida, para efetivar concretamente o processo formativo integral do/da indivíduo/a, é condição cabal partir do segundo circuito da educação supramencionado e estabelecer pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, à luz de uma concepção crítica da educação como ciência fidedigna *da e para a* educação.

Concepção de educação histórico-crítica: apontamentos sobre a ciência *da e para a educação*

Consoante os pontos destacados anteriormente, ressalta-se que para consolidar um processo formativo integral em uma perspectiva omnilateral não basta eleger qualquer teoria pedagógica. Segundo Duarte (2021a), o desenvolvimento omnilateral não se restringe à educação escolar (a escola), mas o campo escolar é fundamental para aferir as especificidades da teoria da educação que pode se tornar baliza para a prática pedagógica. Portanto, “trata-se do pleno desenvolvimento do ser humano: que não seja ou sapateiro ou filósofo, mas ambos e algo mais ‘onilateralmente’” (MANACORDA, 2012, p. 79).

Mario Manacorda (2012) adverte que cabe à educação escolar culminar em um processo que vá além da divisão social dos/das indivíduos/as, pois o ensino tecnológico, intelectual e físico é importante para coadunar a formação omnilateral do/da aluno/a inserido/a no campo escolar. Tal formação “depende, decisivamente, das mediações que se realizam na totalidade do intercâmbio social não estranhado” (SOUSA JUNIOR, 2010, p. 84). Nota-se que a concepção de mundo (DUARTE, 2016a) é fator dominante para estabelecer e concretizar elementos de cunho teórico e metodológico para a formação integral na perspectiva omnilateral.

Já as teorias pedagógicas hegemônicas culminam em uma formação do/da indivíduo/a de maneira oposta à formação integral acima mencionada. Alinhadas aos discursos hegemônicos oriundos de preceitos econômico-políticos neoliberais, elas cadenciam a formação direcionada para um consenso social, um apaziguamento entre as classes sociais; direcionam a formação do/da aluno/a para uma adaptação às demandas da realidade concreta no modo de produção capitalista.

Pode-se destacar, no campo da educação escolar, em conformidade com Duarte (2011) e Saviani (2021b), a influência do ideário do *aprender a aprender* alinhado com o neoprodutivismo, no qual há uma hipertrofia da espontaneidade do/da aluno/a. De acordo com Saviani, “o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas” (SAVIANI, 2021b, p. 431). O/A professor/a, nesse caso, assume a função de auxiliar (uma espécie de mentor/a) do/da aluno/a, ou seja, do seu processo de aprendizagem. Duarte (2011) sinaliza que há posicionamentos valorativos imbricados no ideário do *aprender a aprender*. A referência desses posicionamentos aloja-se na espontaneidade do/da aluno/a. Vejamos: a) o primeiro: “as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências, é tida como mais desejável” (DUARTE, 2011, p. 39); b) o segundo ocorre na condição “de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender conhecimentos que foram descobertos e

elaborados por outras pessoas” (DUARTE, 2011, p. 40); c) o terceiro é que “a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança” (DUARTE, 2011, p. 46); por fim, d) o quarto “é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança”(DUARTE, 2011, p. 47).

Ora, nota-se que a concepção de educação contida no ideário do *aprender a aprender* alinha-se com o pressuposto de estabelecer o processo formativo do/da indivíduo/a ajustando-o a suas necessidades imediatas. O escopo é, a partir da naturalização dos condicionantes sociais, inculcar na subjetividade dos/das indivíduos/as, em especial os/as da classe trabalhadora, a necessidade de estarem preparados/as para viver nessa sociedade tal como ela é, bem como estarem aptos/as *para* o mercado de trabalho.

Saviani expõe que

as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam-se na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2021b, p. 441).

Isso produz um esvaziamento do conhecimento científico historicamente sistematizado. O processo de ensino e aprendizagem fica condicionado aos interesses do/da próprio/a aluno/a. O ensino a partir do conhecimento cotidiano, conforme Carolina Gama e Ailton Prates (2020), desponta como aspecto fulcral no campo escolar. Logo, clarifica os discursos, ou melhor, os *slogans*² educacionais em proveito da particularização, individualização e personalização do ensino. A singularidade pela singularidade do/da indivíduo/a, tanto no âmbito dos processos mentais quanto no contexto histórico-social, é hipertrofiada. Portanto, não se questiona a situação social desse/a indivíduo/a em tal contexto; tampouco há problematização sobre aquilo que o/a indivíduo/a poderia (deveria) se apropriar, referente às máximas objetivações humanas – que acabam sendo aviltadas, em especial para a classe trabalhadora.

De acordo com Saviani (2021a), tais teorizações pedagógicas hegemônicas têm caráter de pseudoteorias que promovem a desqualificação, tanto do/da professor/a quanto do/da aluno/a. A nosso ver, coadunam no campo da educação escolar os processos destacados por Acácia Kuenzer (2005): a *exclusão includente* e a *inclusão excludente*. Em linhas gerais, a *exclusão includente* estabelece maneiras para concretizar a exclusão do/da trabalhador/a do mercado formal no que se refere a direitos e condições de trabalho. Por consequência,

“são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias” (KUENZER, 2005, p. 92). A *inclusão excludente*, que se relaciona dialeticamente com a exclusão includente, caracteriza-se como “estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo” (KUENZER, 2005, p. 92).

Trata-se, então, de concretizar a *captura* da subjetividade do/da trabalhador/a, para que acredite que o modo de produção advindo do toyotismo é o melhor formato social ou condição de vida na atualidade. Afinal, conforme Giovanni Alves, “na nova produção do capital [no toyotismo], o que se busca ‘capturar’ não é apenas o ‘fazer’ e o ‘saber’ dos trabalhadores, mas a sua disposição intelectual-afetiva, constituída para cooperar com a lógica da valorização” (ALVES, 2012, p. 111).

Tal concepção hegemônica de educação não aloja em sua finalidade elementos para contribuir concretamente no processo formativo integral do/da aluno/a em uma perspectiva omnilateral (DUARTE, 2021a). Nega, então, a importância das ciências da natureza e da sociedade, das artes e da filosofia. O conhecimento, a partir dessa concepção hegemônica de educação, prioriza basicamente a representação particular e imediata de uma realidade aliçada (MARTINS, 2012). Enfatiza a compreensão particular da realidade, entretanto, nega o conhecimento historicamente sistematizado e evidencia o saber cotidiano; por consequência, as competências e habilidades para o mercado de trabalho tornam-se fragmentadas, acrílicas, a-históricas, enfim, caóticas (BERNARDO SILVA, 2023a). Isso pode ser ilustrado com o momento social que desdobrado no contexto brasileiro, no qual há um espectro chancelado por um devaneio social, uma espécie de absentismo da razão (BERNARDO SILVA, 2023b). Nos últimos quatro anos, em especial, ocorreu um amplo e complexo movimento obscurantista e beligerante (DUARTE, 2021b; DUARTE, MAZZEU & DUARTE, 2020). Como se sabe, o obscurantismo beligerante contribui para “eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento que possa pôr em questão essas relações de poder” (DUARTE, 2021b, p. 90).

A materialidade desse contexto social obscurantista e beligerante ocorreu pela investida contra a ciência e pelo desmantelamento da educação pública, em especial do ensino superior. Assim, como fator de *unificação* de todas as implicações obscurantistas, manifestou-se no âmbito da pandemia da Covid-19 pelo vigoroso esforço do então governo federal, gerando um negacionismo que efetivou um impacto deletério para a sociedade brasileira, principalmente para a classe trabalhadora, de maneira irreparável. Cadençou-se, conforme o título da obra de Ricardo Antunes (2022), um *capitalismo pandêmico*³.

Logo, quando determinada teoria pedagógica hegemônica se evidencia na esfera da educação escolar, procede majoritariamente para contribuir na adaptação do/da indivíduo/a aos preceitos capitalistas neoliberais e, por conseguinte, esvaziar a possibilidade de uma

formação integral (omnilateral), essencialmente de quem compõe a classe trabalhadora. Com isso, conforma-se com a materialização do movimento obscurantista e beligerante. Ao fim e ao cabo, a educação escolar, na perspectiva neoliberal, enfatiza, implícita ou explicitamente, que “as novas gerações são formadas de maneira a aceitarem como natural e indiscutível que vivemos no único tipo possível e desejável de sociedade” (DUARTE, 2021b, p. 98).

Por conseguinte, ao se compreender que as teorias pedagógicas hegemônicas não apresentam elementos teóricos, metodológicos e didático-pedagógicos que coadunam o processo formativo integral, é preciso compreender que tal formação tem condição de se efetivar somente a partir de uma teoria pedagógica que tenha como essência uma concepção crítica de educação, cujo principal delineamento seja consolidar ações que contribuam para a transformação social. Conforme mencionado anteriormente, assinala-se a concepção pedagógica dialética, isto é, a teoria pedagógica histórico-crítica, como importante elemento teórico para a educação escolar em proveito da formação integral. No que tange à sua elaboração teórica, está presente no nível da filosofia da educação, no nível da teoria da educação (pedagogia) e no nível da prática pedagógica (SAVIANI, 2013a).

Tais níveis “estabelecem entre si relações recíprocas de modo que cada nível se comporta ao mesmo tempo como determinado e como determinante dos demais” (SAVIANI, 2013a, p. 64). Assim sendo, o impacto da relação entre os níveis apresenta uma fulcral compreensão sobre a educação, pois “a prática pedagógica, em lugar de aparecer como um momento de aplicação da teoria da educação, é vista como ponto de partida e ponto de chegada, cuja coerência e eficácia é garantida pela mediação da filosofia e da teoria educacional” (SAVIANI, 2013a, p. 64).

Nesse sentido, a teoria pedagógica histórico-crítica atende o preceito de uma pedagogia enquanto ciência *da e para a* educação. Conforme Saviani, “o conceito de pedagogia reporta-se a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa” (2013a, p. 64). Em vista disso, complementa o autor: “a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2013a, p. 64-65).

Wolfdietrich Schmied-Kowarzik (1983), por sua vez, aponta que a pedagogia pode ser considerada uma ciência prática. “Ela possui a estrutura peculiar de ser uma ciência da educação e para a educação, porque a educação, enquanto seu objeto, representa uma ação do homem sobre o homem” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129). Por consequência, a pedagogia somente “pode ser ciência prática da e para a educação quando se compreende como esclarecimento racional da ação educativa dirigida à humanização da geração em desenvolvimento, consciente do fato de que seu saber da e para a educação é mediatizado pelo educador” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 129). Nesse sentido, compreende-se que a pedagogia histórico-crítica atende tal questão.

Compreende-se que, por meio dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica enquanto ciência *da e para a* educação, há possibilidades concretas para efetivar o processo formativo integral do/da aluno/a, em especial dos/das que compõem a classe trabalhadora, em um sentido omnilateral. Consequentemente, no momento seguinte procurou-se apresentar apontamentos sobre aspectos didático-pedagógicos fundamentados pela pedagogia histórico-crítica.

Pressupostos didático-pedagógicos na perspectiva pedagógica histórico-crítica

Com intuito de apresentar apontamentos de cunho didático e pedagógico à luz da pedagogia histórico-crítica, em proveito de uma formação integral do/da indivíduo/a, aponta-se que, historicamente, ao extrapolar sua condição de atividade espontânea, o trabalho didático converte-se “num processo sistemático de formação das novas gerações, entendida como a transmissão dos conhecimentos considerados necessários para a vida em sociedade” (SAVIANI, 2010a, p. 13). Por consequência, “emerge, daí a questão didática que ao longo de milênios se exerceu praticamente, sendo alçada ao plano claramente consciente apenas no século XVII de nossa era” (SAVIANI, 2010a, p. 13).

Em tempos atuais, acompanhando o caminho percorrido no presente artigo, a ação didático-pedagógica histórico-crítica é o fundamento para o processo formativo escolar do/da aluno/a em um sentido omnilateral. Está em ênfase, neste momento, a problematização do ato de ensinar, resgatando-se a questão da pedagogia enquanto uma ciência autônoma e unificada – visto que, para o ato de ensino, é fundamental que o fio condutor seja a teoria pedagógica, especialmente a teoria pedagógica histórico-crítica, capaz de unificar (graças a sua condição autônoma) distintas ciências, importantes instrumentos para o processo de ensino.

Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins explicitam o seguinte posicionamento:

A didática lança mão de conhecimento de outras áreas, como filosofia, sociologia, biologia, psicologia e história. Isso porque não é possível pensar sobre o processo de ensino deslocado da aprendizagem sem uma visão filosófica, tanto quanto é indissociável que os sujeitos do processo educativo sejam compreendidos imersos em uma dada sociedade, a qual tem que ser analisada sem seu dinâmico movimento histórico. Logo, tanta a sociologia quanto a história são necessárias para que se realize uma reflexão rigorosa sobre os objetivos da educação. Por fim, para que pensemos sobre o modo de ensinar visando a determinadas finalidades, é preciso conhecer o ser humano em seus aspectos biológicos e psicológicos como produto do desenvolvimento ontogenético humano (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 12).

No interior da prática pedagógica, para que o ato de ensinar e aprender esteja, de fato, em proveito da formação integral do/da aluno/a, é necessário estabelecer uma atividade

educacional sistematizada (SAVIANI, 2012). Isso porque, no que se refere à estrutura do ser humano, não se atinge a finalidade da educação na medida em que apenas o aspecto empírico é enfatizado: “uma vez constatado que o homem é um ser situado, determinado pelas condições dos meios natural e cultural, escapa-lhe a possibilidade de realização do ato educativo” (SAVIANI & DUARTE, 2021, p. 17).

Consequentemente, compreende-se o ser humano enquanto um ser que também tem condições de intervir na situação, no sentido de acatar, reprovar ou transformar. Julga-se que o ser humano pode escolher e assinalar decisões. “Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educá-las” (SAVIANI & DUARTE, 2021, p. 18).

Contudo, se educador/a e educando/a são partícipes do gênero humano, de que maneira se legitima o ato de ensinar? À vista disso, é cabível evidenciar o aspecto intelectual (a consciência) do ser humano, que por meio da consciência é capaz de ultrapassar a situação, bem como as opções e as opiniões (pontos de vista), estabelecendo uma relação universal via comunicação com o/a outro/a. Por intermédio da comunicação, é possível ao ser humano rever a situação, as opções pessoais e opiniões. “Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como a comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana” (SAVIANI & DUARTE, 2021, p. 18). Eis a finalidade da educação: a promoção humana no humano.

Como se sabe, a partir da pedagogia histórico-crítica, a educação é um fenômeno exclusivo dos seres humanos. A sua natureza está, então, relacionada com a própria natureza humana. Em sua especificidade, as pessoas estabeleceram, no decorrer do desenvolvimento histórico, condições de superar qualitativamente a mera adaptação à realidade (condição ainda específica dos demais animais) e, com isso, condicionaram suas ações para transformar a natureza em seu benefício próprio (SAVIANI, 2021d). Caracteriza-se o trabalho como esse processo do ser humano transformando a natureza para o seu próprio benefício, isto é, para suprir as necessidades sociais que são cada vez mais complexas. Eis a principal distinção entre o ser humano e os demais animais. O processo contínuo de transformação da natureza caracteriza o movimento de criação do mundo humano, isto é, da cultura (SAVIANI, 2021d).

É necessário fazer com que o ser humano das novas gerações se aproprie daquilo que as gerações passadas produziram. A educação, principalmente a escolar, assume a demanda de fazer com que o ser humano se insira no mundo da cultura. Saviani expõe: “o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica” (SAVIANI, 2021d, p. 13). O trabalho educativo, nesse sentido, “é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2021d, p. 13). O objeto da educação

está alojado, por um lado, em constatar elementos materiais e imateriais para a apropriação dos/das indivíduos/as como cabais para se tornarem, de fato, seres humanizados/as. Por outro lado, e sincronicamente, está em encontrar maneiras cabíveis para atingir o objetivo supracitado (SAVIANI, 2021d).

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a escola, como espaço de excelência para a educação sistematizada, não coincide com o processo de enfatizar meramente o conhecimento cotidiano, a experiência imediata do/da indivíduo/a, isto é, os interesses empíricos (SAVIANI, 2021c) do/da aluno/a. A escola deve estar alinhada ao conhecimento científico, que deve ser convertido em saber escolar (conteúdo escolar), com a cultura letrada (SAVIANI, 2010b). Nesse espaço, deve então contribuir decisivamente para o processo formativo integral do/da indivíduo/a em um sentido omnilateral. Afinal, a educação integral, conforme destacam Elaine Duarte e Mara Jacomeli (2017), supera somente o aumento do tempo escolar. É necessário enfatizar uma determinada organicidade para o processo educacional, que implica diretamente no trabalho didático, em proveito da formação integral do/da indivíduo/a.

Para isso, no âmbito do trabalho didático, destacamos a tríade conteúdo, forma e destinatário (MARTINS, 2013; GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). No contexto do processo de ensino e aprendizagem, o conteúdo (elementos culturais identificados como cabais para a promoção humana) e a forma (maneiras adequadas para oportunizar a promoção humana) estão articulados inexoravelmente com o/a destinatário/a (aluno/a). No que diz respeito à importância do/da aluno/a no processo de ensino e aprendizagem, Ana Carolina Marsiglia e Maria Cláudia Saccomani salientam que “umas das condições para a organização do ensino promotor de desenvolvimento é conhecer o sujeito [destinatário] a quem se destina o trabalho pedagógico” (MARSIGLIA & SACCOMANI, 2016, p. 345).

Logo, na esfera do trabalho pedagógico, não se trata de um método pedagógico estático, linear, por meio de um etapismo. Ao contrário, o conhecimento científico, convertido em saber escolar, conforme Ana Carolina Galvão, Tiago Nicola Lavoura e Lígia Márcia Martins, deve

ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação dialética entre *forma* e *conteúdo*), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (*objetivos*), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (*condições*) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (*destinatário*) (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 104, grifos das autoras/do autor).

Os momentos desse método pedagógico histórico-crítico – prática social inicial e final, problematização, instrumentalização e catarse – relacionam-se de maneira dialética no trabalho pedagógico, sendo que o ponto inicial ocorre na própria prática social, produzida historicamente e desenvolvida socialmente (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). É no âmbito dessa prática social que professor/a e aluno/a se encontram em

momentos diferentes de compreensão. O/A estudante tende a ter uma compreensão imediata, isto é, a partir da sua experiência do cotidiano e possui uma visão sincrética da prática social. O/A professor/a, por sua vez, possui em tese uma compreensão concreta, teórica dessa prática social, superando a compreensão imediata. Ele/Ela estabelece uma visão sintética, por compreender os nexos e as determinações da prática social.

Partindo do princípio de legitimidade da educação, cabe ao/à professor/a estabelecer formas adequadas para que o/a aluno/a tenha condições de superar a visão sincrética em prol da visão sintética. Para Galvão, Lavoura e Martins, “o movimento que vai da síncrese (a visão caótica da realidade ou da prática social) à síntese (uma rica totalidade de determinações e relações numerosas) é para essa teoria pedagógica o ponto culminante do processo pedagógico, denominado *catarse*”. Configura, de fato, “a incorporação, em cada indivíduo *singular*, dos instrumentos culturais contidos na prática social *universal*” (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 114).

Destarte, enfatizam-se determinados apontamentos, considerando as condições objetivas do presente estudo, sobre uma proposição para a sistematização dos aspectos didático-pedagógicos alinhavados aos fundamentos da pedagogia histórico-crítica. O primeiro apontamento configura-se na afirmação de que a didática elucidada pela teoria pedagógica histórico-crítica é caracterizada como atividade a ser evidenciada na sua dimensão ontológica (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). Refere-se ao questionar *o que é ensinar?*, salientando que “reconsiderar o ato de ensinar como *atividade* humana é um caminho seguro e coerente para recolocar a dimensão ontológica do trabalho educativo na condição de fundamento nuclear da didática histórico-crítica” (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 139).

Assim sendo, cabe ao/à professor/a compreender aquilo que é inerente à dinâmica e ao funcionamento da sua atividade educativa. Nesse âmbito, há a necessidade de determinar a finalidade do ensino (objetivos do planejamento), o objeto de ensino (conhecimento historicamente sistematizado convertido em saber escolar, em conteúdo) e a maneira pela qual o conteúdo a ser trabalhado será transmitido (elementos de ensino e de aprendizagem) (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019).

O segundo apontamento é configurado pela característica dialética da transmissão do conhecimento (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). À vista disso, o processo de transmissão do conhecimento é uma categoria fundamental para a efetivação do método pedagógico histórico-crítico. A razão para isso é o fato de se concretizar, no bojo do método pedagógico, como premissa para a reprodução do gênero humano em indivíduos/as singulares (LAVOURA & RAMOS, 2020).

Galvão, Lavoura e Martins salientam que

A transmissão dos conteúdos de ensino é a essência da conexão interna, fonte de todos os enlaces particulares de todas as partes constitutivas do método pedagógico em questão. É o ato de transmissão que se configura como unidade concreta

do método pedagógico sintetizando o momento de socialização do saber escolar que precisa ser incorporado pelos alunos na educação escolar (*instrumentalização*), ao mesmo tempo possibilitando que cada aluno seja capaz de identificar os problemas centrais (*problematização*) existentes no conjunto das relações sociais humanas (*prática social como ponto de partida e de chegada*), problemas estes que necessitam ser superados, o que por sua vez só é possível quando ocorre a efetiva assimilação e incorporação de tais instrumentos culturais promovendo mudanças qualitativas no modo e na forma de ser dos indivíduos (*catarse*) (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 143).

Eis o *movimento* didático, na educação escolar, capaz de contribuir de maneira inextricável no processo formativo integral do/da aluno/a, em um sentido omnilateral. Para tanto, conforme mencionado anteriormente, a transmissão dos conhecimentos oriundos das ciências, das artes e da filosofia torna-se condição *sine qua non*, atendendo os interesses do/da aluno/a concreto ao invés dos interesses do/da aluno/a empírico/a, em concordância com Saviani (2021c).

O terceiro apontamento configura-se na exigência de o/a professor/a ter pleno domínio do objeto de ensino (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). Como desdobramento do apontamento supramencionado – transmissão do conhecimento – alinha-se à exigência do domínio do conteúdo a ser trabalhado por parte do/da professor/a. Isso porque o/a docente tem como função fazer com que o/a aluno/a se aproprie do conteúdo que está sendo trabalhado no contexto escolar. Para isso, erige-se a visão sintética do/da professor/a, tornando possível a reprodução em pensamento, por parte do/da aluno/a, do conteúdo (saber escolar) trabalhado.

O quarto apontamento, segundo Galvão, Lavoura e Martins (2019), é direcionado para uma concepção ampliada, na lógica dialética, do eixo e da dinâmica do ensino. Sobre o eixo e a dinâmica do ato de ensinar – que organizam, de maneira sistematizada, o processo de transmissão do conhecimento –, as autoras e o autor mencionam que “possibilitam que os professores questionem e reflitam sobre a importância daquilo que ensinam aos alunos, deixando em destaque a função social de sua prática de ensino no âmbito da formação de indivíduos que estão em processo de escolarização” (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 146).

O quinto apontamento destaca que ensino e aprendizagem se configuram como elementos lógico-metodológicos contrários, mas que estão no interior de um movimento único e indiviso (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019). Trata-se de uma unidade contraditória (ensino e aprendizagem), mas dependentes um do outro. Não há ensino sem aprendizagem, bem como não há aprendizagem sem ensino.

a didática histórico-crítica visa materializar o denominado “*duplo trânsito*” requerido pelo “*bom ensino*”: um ato de ensinar que reconhece as distintas posições existentes entre professor e alunos no ponto de partida da prática pedagógica enquanto uma heterogeneidade real, mas que ao ser realizar concretiza-se como interposição que provoca transformações, podendo alcançar outros níveis de posições existentes

entre tais sujeitos a própria prática social, expressando-se em uma homogeneidade possível (GALVÃO, LAVOURA & MARTINS, 2019, p. 157).

Em suma, considerando os limites daquilo que o presente artigo se propôs, observa-se que, a partir da pedagogia histórico-crítica, por meio da sua concepção de mundo, de ser humano, de educação, enfim, se desdobra uma proposição didático-pedagógica coesa e concreta, capaz de contribuir efetivamente para uma educação integral do/da aluno/a. Por meio dela, a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado é condição cabal para atingir tal finalidade. Ademais, na esteira da pedagogia histórico-crítica, “as relações entre o ensino dos conteúdos escolares e a formação/transformação das ideias sobre a natureza, a sociedade, a vida humana e a individualidade” (DUARTE, 2016b, p. 209).

Concretizar a formação integral do/da aluno/a em um sentido omnilateral não é outra coisa senão a promoção humana no humano (no/na aluno/a), considerando as máximas objetivações humanas que podem ser conferidas, por exemplo, nas ciências da natureza, nas ciências da sociedade, das artes e da filosofia.

Considerações finais

O presente estudo propôs-se a apresentar certos elementos teóricos que apontam a necessidade de se efetivar, especialmente na educação escolar pública, o processo de formação integral do/a aluno/a em um sentido omnilateral. Seguramente, não foi possível esgotar tal discussão, por conta de sua complexidade. Logo, procurou-se levantar importantes questões para explicitar a possibilidade concreta para esse formato de educação integral do/da aluno/a.

Para tanto, buscou-se, inicialmente, evidenciar a necessidade de determinar uma ciência da educação que seja, de fato, para a educação, ou seja, uma pedagogia. Todavia, ao evidenciar o processo formativo integral em um sentido omnilateral, não basta estabelecer qualquer pedagogia. Compreende-se, como exposto neste artigo, que é necessário eleger uma pedagogia com um *status* crítico, mais precisamente, a pedagogia histórico-crítica. Por conta da sua concepção de mundo e da concepção crítica de educação, sua finalidade deve contribuir para o processo de transformação social. Afinal, ao fazer menção a Antonio Gramsci, Duarte defende “que a escola tenha por pedra fundamental da visão de mundo a noção de que a realidade da qual somos parte é resultante da atividade de transformação do mundo pelos seres humanos, ou seja, o trabalho” (DUARTE, 2016b, p. 212). À vista disso, complementa o autor: “encontram-se aí os germens de uma concepção de mundo na qual a criação é resultante do contínuo processo de reprodução da vida social pela atividade humana” (DUARTE, 2016b, p. 212).

Por fim, considerando tais elementos destacados, sublinharam-se determinados aspectos de cunho didático-pedagógico nos quais a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado é categoria nuclear para atingir-se a formação integral do/da aluno/a, em um sentido omnilateral. Entretanto, evidencia-se novamente a necessidade de aprofundamento dos pontos levantados neste momento.

Recebido em: 04/05/2023; Aprovado em: 22/12/2023.

Notas

- 1 Problema compreendido para além do conceito oriundo do senso comum. Recorre-se, mais precisamente, à reflexão de Saviani (2013b).
- 2 De acordo com Israel Scheffler, os *slogans* educacionais “são inteiramente assistemáticos, de tom menos solene, mais populares, a serem repetidos com veemência ou de maneira tranquilizadora, e não a serem gravemente meditados” (SCHEFFLER, 1974, p. 46).
- 3 De acordo com Antunes sobre a pandemia, “nem bem a pandemia começou, a classe trabalhadora, especialmente em suas parcelas mais penalizadas, logo se tornou a ‘candidata número 1’ à contaminação e à morte”. Por conseguinte, “A letalidade que sofreu, nos períodos mais duros da pandemia, revelou a preconceituosa preferência de *classe, gênero, raça e etnia* presente na expansão do vírus” (ANTUNES, 2022, p. 10, grifos do autor).

Referências

ALVES, Giovanni. *Trabalho e subjetividade: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório*. 1 ed. 1 reimpr. São Paulo: Boitempo, 2012.

ANTUNES, Ricardo. *Capitalismo pandêmico*. São Paulo: Boitempo, 2022.

BERNARDO SILVA, Matheus. Concepções pedagógicas hegemônicas e pedagogia histórico-crítica: em questão a formação de professores. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 09, p. 01-23, 2023a. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/48021>>. Acesso em: 18 out. 2023.

BERNARDO SILVA, Matheus. Educação escolar em tempos de devaneio social. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 44, p. 01-21, 2023b. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/nMVyP3Pg4wgB7qN5BppMnMr/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 18 out. 2023.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. *Educação e conhecimento científico: inflexões pós-modernas*. Campinas: Autores Associados, 2010.

DUARTE, Elaine Cristina Melo & JACOMELI, Mara Regina Martins. Educação integral na perspectiva histórico-crítica: para além da ampliação do tempo escolar. *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 27, n. 56, p. 562-574, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11955/8350>>. Acesso em: 29 nov. 2022.

- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.
- DUARTE, Newton. *Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos*: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016a.
- DUARTE, Newton. Posfácio: O conceito dialético de reprodução e a pedagogia histórico-crítica. In: SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. *A criatividade na arte e na educação escolar*: uma contribuição à pedagogia histórico-crítica à luz de Georg Lukács e Lev Vigotski. Campinas: Autores Associados, 2016b. p. 201-214.
- DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes*: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021a. p. 39-63.
- DUARTE, Newton. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes*: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie. Campinas: Autores Associados, 2021b. p. 87-102.
- DUARTE, Newton; MAZZEU, Francisco José Carvalho & DUARTE, Elaine Cristina Melo. O senso comum neoliberal obscurantista e seus impactos na educação brasileira. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 01, p. 715-736, ago. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13786/9373>>. Acesso em: 09 jun. 2023.
- GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola & MARTINS, Lígia Márcia. *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2019.
- GAMA, Carolina Nozella & PRATES, Ailton Cotrim. Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de & ORSO, Paulino José (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 81-106.
- KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís (Orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.
- LAVOURA, Tiago Nicola & RAMOS, Marise Nogueira. A dialética como fundamento didático da pedagogia histórico-crítica em contraposição ao pragmatismo das pedagogias hegemônicas. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de & ORSO, Paulino José (Orgs.). *A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular*. Campinas: Autores Associados, 2020. p. 47-62.
- MAGALHÃES, Giselle Modé & MARTINS, Lígia Márcia. Onze teses sobre a relação entre psicologia educacional e pedagogia escolar. In: GALVÃO, Ana Carolina et al. (Orgs.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. v. 01. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 19-36.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *Karl Marx e a liberdade*: aquele velho liberal do comunista Karl Marx. Campinas: Alínea, 2012.
- MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão & SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva. Contribuições da periodização histórico-cultural do desenvolvimento para o trabalho pedagógico histórico-crítico. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio & FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico*: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2016. p. 343-368.

MARTINS, Ligia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica a pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 47-64.

MARTINS, Ligia Márcia. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho didático e história da educação: enfoque histórico-pedagógico. In: SAVIANI, Dermeval et al. (Orgs.). *A organização do trabalho didático na história da educação*. Campinas: Autores Associados, 2010a. p. 11-40.

SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010b.

SAVIANI, Dermeval. *Educação em diálogo*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 19 ed. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

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

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021c. p. 137-163.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 12 ed. Campinas: Autores Associados, 2021d.

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton. *Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*. Campinas: Autores Associados, 2021. p. 15-37.

SCHEFFLER, Israel. *A linguagem da educação*. São Paulo: Saraiva, 1974.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SOUSA JUNIOR, Justino. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressiva-destrutiva do capital*. 2 ed. Aparecida: Ideias & Letras, 2010.

Formação continuada de docentes: *tessituras e possibilidades*

Continuing teacher education:
textures and possibilities

Formación docente continua:
tessituras y posibilidades

 **RAIMUNDA MARIA DA CUNHA RIBEIRO***

Universidade Estadual do Piauí, Campus Jesualdo Cavalcanti, Corrente – PI, Brasil.

RESUMO: O campo da formação de professores/as está direcionado ao processo de preparação do/da docente, de profissionalização e socialização, no sentido de melhorar sua práxis e a aprendizagem do/da estudante. O objetivo desta pesquisa é compreender a formação continuada de professores/as como espaço de produção de conhecimento pedagógico, com a finalidade de fundamentar as ações docentes. A abordagem metodológica foi qualitativa e a técnica de coleta de dados foi análise documental: propostas/projetos de formação continuada de professores/as realizada nos anos 2021 e 2022 em 09 municípios piauienses. Os programas e projetos de formação docente imprimem uma necessidade de percepção e adesão a um modelo de formação continuada mais reflexivo, para ressignificar a realidade educacional, na qual o conceito de formação parta do princípio de que um processo de aprendizagem requer compreender as múltiplas dimensões dos saberes docentes.

Palavras-chave: Formação continuada de docentes. Tessituras. Possibilidades.

ABSTRACT: The field of teacher education is aimed at the process of teacher preparation, professionalization and socialization in order to improve their praxis and student learning. The objective of this research

* Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí. *E-mail:* <raicribeiro@hotmail.com>; <raimundamaria@cte.uespi.br>

is to understand the continuing education of teachers as a space for the production of pedagogical knowledge with the purpose of supporting teaching practices. The methodological approach was qualitative and the data collection technique was document analysis: proposals/projects for continuing teacher education carried out in 2021 and 2022 in 9 municipalities in the state of Piauí. Teacher training programs and projects show a need for perception and adherence to a more reflective continuing education model, a model that can give new meanings to the educational reality in which the concept of training is based on the principle that a learning process requires understanding the multiple dimensions of teaching knowledge.

Keywords: Continuing teacher education. Textures. Possibilities.

RESUMEN: El campo de la formación docente está orientado al proceso de preparación, profesionalización y socialización docente, con el fin de mejorar su praxis y el aprendizaje de las/os estudiantes. El objetivo de esta investigación es comprender la formación continua de los/as docentes como un espacio de producción de conocimiento pedagógico, con el propósito de apoyar las acciones docentes. El enfoque metodológico fue cualitativo y la técnica de recolección de datos, el análisis de documentos: propuestas/proyectos de formación continua docente realizados en 2021 y 2022 en nueve municipios del Piauí. Los programas y proyectos de formación docente imponen la necesidad de percepción y adhesión a un modelo de formación continua más reflexivo, para dar resignificar la realidad educativa, en el que el concepto de formación se basa en el principio de que un proceso de aprendizaje requiere comprender las múltiples dimensiones de los saberes docentes.

Palabras clave: Formación continua docente. Tesituras. Posibilidades.

Introdução

Encontramo-nos em um ponto da história da educação em que estamos transitando de um modelo de ensino presencial para um modelo de ensino ancorado nas tecnologias digitais. Se o contexto de rápidas mudanças traz consigo a

emergência de novos paradigmas para a sociedade, de igual modo está provocando alterações na forma como a educação tem se organizado.

Estamos em plena realidade *online*, e nela a escola precisou transpor práticas pedagógicas essencialmente dos espaços físicos de aprendizagem, como a sala de aula, para as práticas mediadas pelas tecnologias digitais em salas de aula virtuais. Esta pesquisa foi desenvolvida de modo a possibilitar a compreensão da gestão no campo da formação de professores/as, com vistas ao enfrentamento de uma realidade educacional resignificada, circundada de novas tessituras e, também, de possibilidades.

A pesquisa foi delineada pelos seguintes objetivos: compreender a formação continuada de professores/as como espaço de produção de conhecimento pedagógico, com a finalidade de fundamentar as ações docentes; identificar programas de formação continuada, incluindo as esferas federal, estadual e municipal, implantados nos municípios pesquisados e as respectivas temáticas trabalhadas durante sua execução; identificar projetos de formação continuada específicos dos municípios pesquisados e as respectivas temáticas trabalhadas durante sua execução; apontar, tendo como ponto de partida a análise do objeto de estudo, as principais tessituras emergidas, assim como possibilidades de avanços referentes à formação continuada de professores/as. A metodologia adotada foi orientada pelos seguintes aspectos: abordagem metodológica qualitativa; técnica de coleta de dados – análise documental; procedimentos – coleta, categorização e análise dos dados.

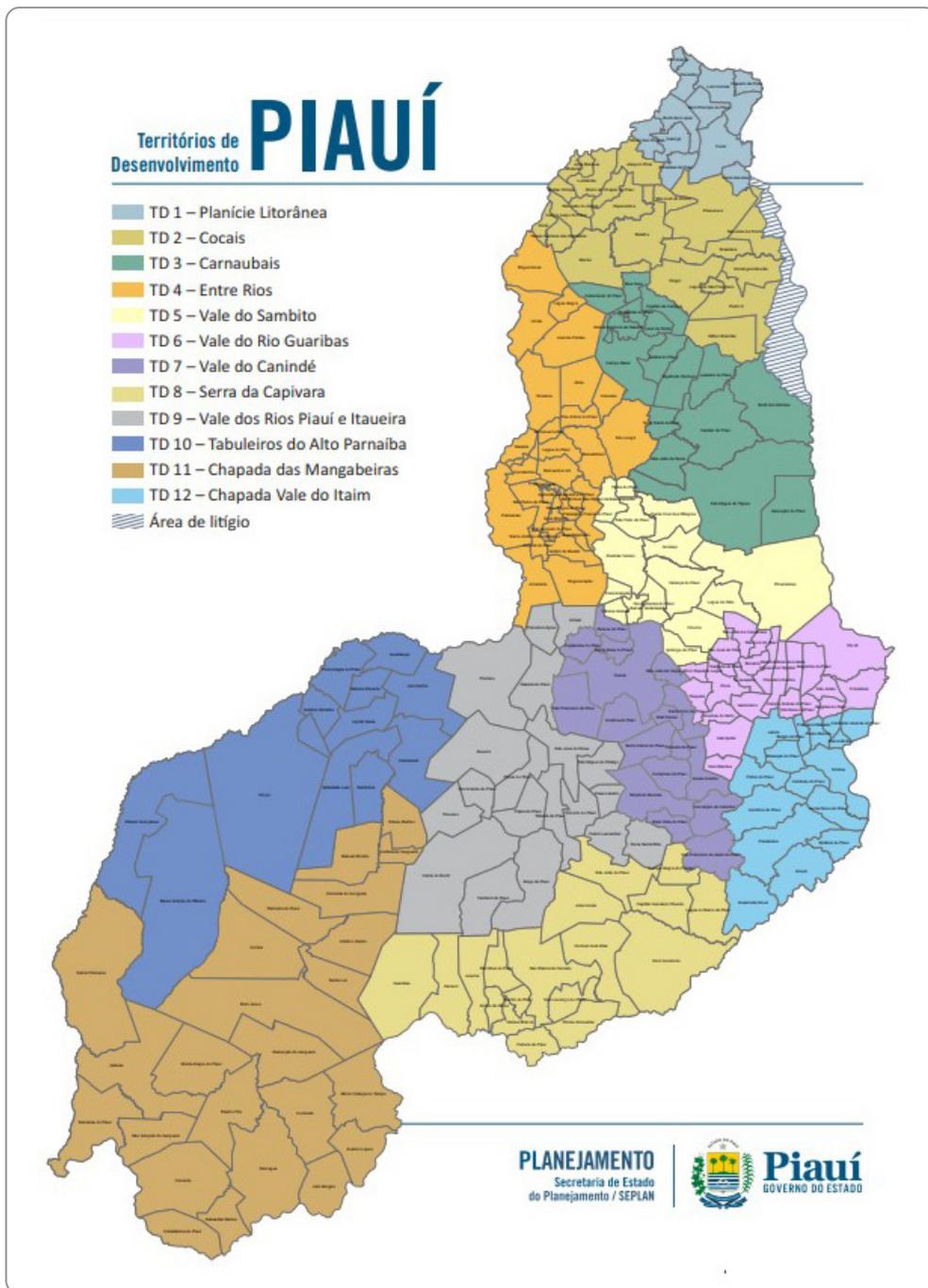
Apontamentos de Menga Lüdke e Marli André (1986), Arilda Godoy (1995), Cristiane Duarte (1998), Sérgio Luna (2000) e Maria Cecília Minayo (2002) contribuem para a compreensão do paradigma qualitativo da pesquisa em educação: os dados são descritivos; a análise parte do/da pesquisador/a e de sua compreensão do todo; possibilita o diálogo com o objeto. Nessa perspectiva, a escolha da técnica de coleta e análise de dados tem direta relação com o problema, os objetivos e o objeto de estudo. No caso específico desta pesquisa, o estudo busca identificar tessituras no processo de formação continuada de professores/as e, com base nos resultados, indicar possibilidades no contexto de uma realidade educacional resignificada.

Fizemos a opção pela análise documental como técnica de coleta de dados, tendo em vista que documentos carregam consigo riquezas de informações, as quais nos permitem ampliar o entendimento sobre do processo de formação continuada de professores/as. A análise documental é uma técnica importante no âmbito da pesquisa qualitativa, seja para complementar informações obtidas por outras técnicas ou para desenvolver novos achados de um tema em estudo (LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Critério de seleção dos municípios: localizados na Macrorregião Cerrados e no Território de Desenvolvimento do Piauí, Chapada das Mangabeiras (Barreiras do Piauí, Corrente, Cristalândia do Piauí, Gilbués, Monte Alegre do Piauí, Riacho Frio, Santa Filomena, São Gonçalo do Gurguéia e Sebastião Barros). Os Territórios de Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí constituem as unidades de planejamento da ação

governamental, com vistas à promoção do desenvolvimento sustentável, a redução de desigualdades e a melhoria da qualidade de vida da população piauiense, através da democratização dos programas e ações e da regionalização do orçamento. São 12 Territórios de Desenvolvimento: Planície Litorânea, Cocais, Carnaubeiras, Vale do Sambito, Vale do Rio Guaribas, Vale do Canidé, Serra da Capivara, Entre Rios, Vale dos rios Piauí e Itaueiras, Tabuleiro do Alto Parnaíba e Chapada das Mangabeiras; e quatro Macrorregiões: Litoral, Meio Norte, Semiárido e Cerrado (PIAUI, 2017).

Mapa 1: Divisão do estado do Piauí em Territórios de Desenvolvimento



Fonte: SEPLAN-PIAUI (2017).

Quanto aos critérios considerados na análise dos documentos, o público-alvo das propostas: professores/as da rede municipal de ensino dos municípios pesquisados; período: programas e projetos de formação continuada implantados e executados em 2021 e 2022; conteúdos: temas discutidos nos cursos/eventos de formação continuada. Os dados foram analisados seguindo as etapas da análise de conteúdo, conforme orientações de Laurence Bardin (2010) – i) pré-análise: escolha dos documentos (propostas de formação continuada) fornecidos pelas secretarias municipais; leitura flutuante dos documentos: identificação dos programas e projetos implantados e executados nos municípios pesquisados; formulação dos indicadores; organização dos dados em tabelas com a identificação das propostas, temáticas e o número de municípios que executaram a respectiva proposta; ii) exploração do material: criação de categorias considerando os objetivos e os temas das propostas analisadas; iii) tratamento dos resultados: interpretação dos dados com a finalidade de identificar, a partir das propostas, tessituras e possibilidades de avanços referentes à formação continuada de professores/as.

Por uma questão didática, dividimos o processo da investigação em três etapas: 1) estudos de ordem epistemológica, de modo a facilitar a compreensão dos princípios orientadores do processo de formação continuada de docentes; 2) pesquisa empírica, constituída mediante análise documental, cujo relevo está em identificar as tessituras no processo de formação continuada de professores/as; 3) apontamentos de possibilidades quanto ao enfrentamento do novo no contexto educacional, em particular, no campo da formação de professores/as.

Formação continuada de docentes

Podemos dizer que o campo da formação de professores/as se direciona ao processo de preparação do/da docente, de profissionalização e socialização, no sentido de melhorar sua práxis e, conseqüentemente, a aprendizagem do/da estudante. Nesse sentido, compreendemos o conceito de formação como um processo de aprendizagem, com vistas à compreensão das múltiplas relações dos conhecimentos, em atenção às dimensões: ideológica, política, social, epistemológica, filosófica e da área específica do conhecimento que se quer aprender (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010).

Reconhecemos, pois, que a formação continuada de professores/as, segundo explicações de Luís Eduardo Alvarado-Prada, Thaís Freitas e Cinara Freitas, “sempre esteve ligada à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permitisse passar para os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados” (ALVARADO-PRADA, FREITAS & FREITAS, 2010, p. 372). Nesse entendimento, com base em Francisco Imbernón (2006), argumentamos que a formação de professores/as tem como ponto de partida uma reflexão sobre sua prática docente, para que assim

possam examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento e suas atitudes, em um constante processo de autoavaliação que oriente e melhore seu trabalho.

A prática docente a ser melhorada mediante o processo de formação continuada implica o modo como os/as professores/as conhecedores/as do conteúdo a ensinar devem ser capazes de transformar o conhecimento do conteúdo em conhecimento de como o ensinar. E ainda, a formação implica, individualmente ou em equipe, experiências de aprendizagem através das quais os/as professores/as adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições que lhes permitam aprimorar sua prática, tendo em vista o desenvolvimento do seu ensino, do currículo, da escola e, nesse sentido, melhorar a qualidade da educação que os/as estudantes recebem (GARCIA, 1999).

A formação continuada de professores/as assume uma importância vital principalmente quando consegue articular saberes gerais e específicos, experiências vividas, habilidades, competências e pensamento crítico (ALMEIDA & PAULO, 2010; TARDIF, 2002; GARCIA, 1999). A formação pode ser entendida como uma função social (GARCIA, 1999) de transmissão de saberes (TARDIF, 2002) e de saber-fazer.

Em tempo, compreendemos que a formação de professores/as significa um processo de desenvolvimento e aperfeiçoamento individual, destinado à aquisição de capacidades, competências e habilidades, cuja finalidade está em melhorar o exercício da docência. Nessa linha estão os princípios da formação de professores/as explicados por Carlos Garcia (1999): i) a formação de professores/as é a tarefa contínua, um projeto da carreira desde a formação inicial à iniciação, ao desenvolvimento profissional por meio da própria carreira; ii) há a necessidade de integrar a formação de professores/as em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular; iii) precisamos ligar os processos de formação com o desenvolvimento organizacional da escola; iv) é importante a integração entre a formação de professores/as em relação aos conteúdos acadêmicos, disciplinares e a formação pedagógica; v) sublinhamos a necessidade de integração teoria-prática no processo da formação.

Na teia dessa discussão, ressaltamos as análises de Maurice Tardif (2002) sobre os saberes docentes e as relações que os/as professores/as estabelecem com os saberes, assim como a natureza dos saberes desses/as mesmos/as professores/as. A relação dos saberes docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Se assim o fosse, não haveria necessidade de formação como um contínuo, uma vez que a prática docente integra diferentes saberes com os quais o/a professor/a mantém diferentes relações. Nesse raciocínio, Tardif (2002) define o saber docente como um saber plural formado por outros saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares, pedagógicos e experienciais.

A linha motriz desta investigação é compreender a formação continuada de professores/as voltada à reconstrução da identidade profissional e à melhoria de suas práticas (ALMEIDA & PAULO, 2010). Para tanto, é oportuno compreendermos que o ensino tem

lugar em um mundo dominado pela mudança, pela incerteza, pela crescente complexidade e pelas contradições (DAY, 2005). António Nóvoa (2019) concorda que se tornar professor/a equivale a se tornar pessoa capaz de refletir sobre as dimensões pessoais e coletivas da profissão. O que compreendemos nessa perspectiva e na perspectiva de Garcia (1999) é que a formação de professores/as é uma tarefa em processo, com vistas a contribuir para o aperfeiçoamento docente.

A Resolução CNE/CP n.1/2020 (BRASIL, 2020b) dispõe sobre as diretrizes e as bases para a formação continuada de professores/as, entendendo que a formação é um componente essencial da sua profissionalização para a constituição de competências, visando ao complexo desempenho da sua prática social e da qualificação para o trabalho (Art. 4º). Reforça que a formação continuada, para ter impacto positivo quanto a sua eficácia, deve atender a características do ponto de vista pedagógico, uso de metodologias, trabalho colaborativo entre pares, duração prolongada da formação e coerência sistêmica (Art. 7º). Ressaltamos, pois, que a formação é mais que atualização didático-pedagógica ou dos conteúdos, mas sobretudo, deve ser um processo que possibilite ao/à professor/a ressignificar sua prática docente.

Assim posto e com base nos estudos que possibilitam a compreensão dos princípios orientadores do processo de formação continuada de professores/as e considerando os fundamentos teóricos, passamos para a seção de resultados, cuja finalidade é apresentar os dados da pesquisa empírica, de modo a identificar as tessituras no processo de formação continuada de professores/as.

Resultados: análise de propostas de formação continuada de professores/as

Os dados a seguir dão indicativos de alguns elementos que formam as tessituras do processo de formação continuada de professores/as e que serviram, igualmente, de âncora para a análise na pesquisa empírica: políticas de formação continuada de professores/as implantadas pelo estado e políticas de formação continuada implantadas pelas secretarias municipais de educação.

Tabela 1: Programas de formação continuada de professores/as nos municípios pesquisados (2021-2022)

Programas	Objetivo/temática	N. de municípios	Frequência %
Volta ao Novo	Apoiar o desenvolvimento de competências socioemocionais de educadores/as e estudantes de escolas públicas	9	100%

Programas	Objetivo/temática	N. de municípios	Frequência %
PRO Alfabetização na Idade Certa	Assegurar as condições necessárias para que todos/as os/as alunos/as piauienses cheguem ao final do 2º ano do Ensino Fundamental com o domínio das competências de leitura, escrita, letramento matemático e, conseqüentemente, com habilidades para avançar nos estudos de forma autônoma.	9	100%
Tempo de Aprender	Programa de alfabetização abrangente, cujo propósito é melhorar a qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país.	9	100%
Format	Desenvolver estudos apoiados no currículo e na BNCC acerca das competências gerais	2	22,22%
Forleitura	do componente curricular,	2	22,22%
Formador de EJA	planejamento (teoria e prática), metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem.	2	22,22%
Formação de Educação Especial		2	22,22%
Programa Inovação e educação conectada	Desenvolvido pelo MEC, o programa visa apoiar a universalização do acesso à Internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.	1	11,11%

Fonte: dados da pesquisa empírica/análise de documentos (propostas de formação continuada de professores/as dos municípios pesquisados).

Os documentos analisados remetem aos objetivos dos programas de formação continuada de professores/as para o enfrentamento dos desafios no contexto atual, considerando o papel do Estado através do Ministério da Educação: competências socio-emocionais dos/das professores/as e dos/das alunos/as; competências de leitura, escrita e letramento matemático dos/das alunos/as; melhoria da qualidade do nível de alfabetização dos/das alunos/as; competências em torno do currículo, planejamento, metodologias de ensino e avaliação conforme a BNCC; competências gerais dos componentes curriculares segundo a BNCC; competências voltadas para o uso de tecnologias digitais na Educação Básica.

Nas últimas décadas, o debate em torno da ideia de que as emoções são constitutivas das relações humanas, em especial na sala de aula, tem se intensificado. Essa ideia vale tanto para alunos/as quanto para professores/as, tendo em vista que o/a docente também precisa regular suas emoções, de modo a gerenciar seu relacionamento com os/as alunos/as de forma qualificada, para que, nessa cadeia de interações, tanto as aprendizagens

quanto a convivência possam se dar de forma mais harmônica nas instituições de ensino (IRALA, FERREIRA & BLASS, 2022).

Quando a concepção de alfabetização é restrita ao método, a formação de professores/as se configura como reducionista e acrítica. Isso acontece quando os programas de formação voltam suas lentes para a lógica gerencialista, com o foco apenas nos resultados. Na teia desta pesquisa empírica, identificamos programas de formação continuada de professores/as para o desenvolvimento de competências para a alfabetização, como o *Tempo de Aprender* e o *Pró Alfabetização*. O programa *Tempo de Aprender* é uma iniciativa do governo federal, através do Ministério da Educação, cujo propósito é contribuir para a melhoria da qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Suas principais ações são: formação pedagógica e gerencial de docentes e gestores/as; disponibilização de materiais e recursos baseados em evidências científicas (BRASIL, 2020a). O programa *Alfabetização na Idade Certa* é uma iniciativa do governo do Piauí, com o propósito de assegurar as condições necessárias para que todos/as os/as alunos/as piauienses desenvolvam competências de leitura, escrita e letramento matemático (PIAUI, 2021). Ressaltamos, no entanto, que dos nove municípios pesquisados, quatro não disponibilizaram para análise projetos próprios de formação continuada de professores/as, ficando restritos aos programas dos governos federal e estadual, citados na tabela.

Sob a forma de programas da gestão municipal, destacamos a formação continuada de professores/as nas seguintes áreas: Matemática, Leitura, EJA e Educação Especial, voltadas para uma proposta apoiada em competências, currículo, metodologias e avaliação, conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Apenas um município entre os nove destacou a formação continuada com o *Programa Inovação e Educação Conectada*, de iniciativa da secretaria municipal de Educação.

A formação continuada existe, entre outras finalidades, para suprir as necessidades dos/das professores/as de melhorar sua prática pedagógica, a qual entendemos como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Pontuamos o exemplo da BNCC, quando enfatiza que mudanças precisam ser observadas na prática docente e, por essa razão, sistemas de ensino têm se inclinado a promover formação continuada de professores/as para atender as demandas impressas no documento. Nessa direção, Albino e Da Silva (2019) analisam a proposta de formação de professores/as preconizada na BNCC, compreendendo-a como marcada por disputas em torno da definição de um projeto curricular para a educação; reconhecem seu viés pragmático e reducionista, inclinado para uma formação centrada nas competências.

A crítica em pauta revela uma discussão sobre a formação fundamentalmente orientada para o desenvolvimento de competências. A defesa da formação continuada prevê um projeto de investigação baseado em estudos através dos quais os/as professores/as aprendam e desenvolvam suas competências pessoais e profissionais; e como processo, tem seu caráter sistemático e organizado. Entendemos, portanto, que a formação deverá

ser capaz de possibilitar ao/a professor/a a capacidade de reflexão sobre as dimensões pessoais e profissionais, sobretudo sobre sua prática docente. O ponto central do processo deverá ser a reflexão sobre a sua prática, sobre as teorias implícitas e sobre suas ações, em um constante processo de autoavaliação, com vistas à melhoria de seu trabalho. A orientação de um constante fazer reflexivo, em linhas gerais, passa por uma proposta crítica de formação continuada e uma análise da prática, do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais (IMBERNÓN, 2006; GARCIA, 1999; DAY, 2005; NÓVOA, 2019).

A próxima tabela apresenta dados sobre os projetos de formação continuada elaborados e implantados pelos municípios pesquisados.

Tabela 2: Projetos de formação continuada de professores/as nos municípios pesquisados (2021-2022)

Projetos	Objetivo/temática	Nº. de menções	Frequência %
Jornada Pedagógica	Formação continuada para discutir e propor apontamentos no âmbito dos seguintes temas:		
	Inteligência emocional	6	66,7%
	Gestão estratégica e eficaz	5	55,6%
	Avaliação externa/SAEB	4	44,4%
	Inclusão, equidade e qualidade	4	44,4%
	Desafios contemporâneos e ensino pós-pandemia	4	44,4%
	Metodologias ativas	4	44,4%
Intervenção Pedagógica: Alfabetização	Formação continuada para preparar professores/as a intervir no processo de ensino e aprendizagem com reforço escolar, principalmente nas áreas de leitura e escrita, para alcançar melhores resultados.	4	55,6%
Formação para Gestores, Coordenadores e Técnicos	Formação continuada, visando discutir o modelo de liderança inspiradora, apresentando aspectos de liderança de equipes em tempos de distanciamento social, para uma gestão eficaz.	1	11,1%

Fonte: dados da pesquisa empírica/análise de documentos (propostas de formação continuada de professores/as dos municípios pesquisados).

A tabela acima foi organizada considerando as categorias oriundas das propostas analisadas em *Jornada Pedagógica*, *Intervenção Pedagógica* e *Formação para Gestores, Coordenadores e Técnicos*. É possível identificar alguns elementos que circundam a formação continuada de professores/as, como o contexto da realidade imediata e o que se exige dos sistemas, das escolas e dos/das professores/as, assim como a relação entre propostas locais de formação e as políticas educacionais nacionais.

A *Jornada Pedagógica* foi um modelo de formação, geralmente aligeirado, realizado no início de cada semestre letivo. Das temáticas trabalhadas nas jornadas pedagógicas (inteligência emocional, gestão estratégica eficaz, avaliação externa, ensino pós-pandemia e metodologias ativas), tecemos análise a seguir.

Do estudo realizado por Thalita Sousa e Maria Cecília Freitas (2016) destacamos que a aquisição de uma consciência emocional proporciona ao/à professor/a melhor desempenho em suas atividades educativas, na construção de relações inter e intrapessoais, dentro e fora da escola. Já Matheus Sagitário e Patrícia Coelho (2021) tecem discussões sobre a inteligência emocional na formação continuada do/da professor/a como uma estratégia provocada pela BNCC. Eneida Shiroma e Olinda Evangelista (2011) discutem a responsabilização atribuída a docentes pelos resultados educacionais como forma de instituir modos de governar a Educação, tendo em vista a lógica de gestão por resultados nas instituições escolares. Maria de Fátima Cossio (2018) explica esse cenário a partir das políticas educacionais voltadas à formação de professores/as, em que pese o papel do Estado no modelo designado Nova Gestão Pública, demandando a adoção de princípios do setor privado no setor público na educação, dada a globalização neoliberal.

Assim, para atender ao modelo da Nova Gestão Pública, em que a avaliação da educação é um elemento fundamental, a formação de professores/as passa a atender essa demanda, colocando em pauta temáticas voltadas para a avaliação externa e seus desdobramentos no sistema de ensino e na cultura e organização escolar. Pesquisas nessa linha (SANTOS, FERREIRA & SIMÕES, 2019; ALVARSE, MACHADO & ARCAS, 2017) demonstram que a avaliação externa induz a um currículo prescrito e reducionista, comprometendo a autonomia e o profissionalismo do/da professor/a, acentuando sua responsabilização e associando os resultados da avaliação às mudanças requeridas pela escola.

Os projetos analisados referem-se às metodologias ativas. Pesquisa realizada por Francisca Ferro e Antônia Gomes (2021) apresenta concepções de professores/as sobre as metodologias ativas; os resultados apontam uma avaliação positiva quanto à metodologia, tendo em vista a potencialização de competências e habilidades frente ao processo de ensino e aprendizagem. Sob esse prisma, práticas pedagógicas baseadas na criatividade tendem a superar as práticas pedagógicas tradicionais. Outro aspecto de relevo nas temáticas abordadas nos projetos de formação de professores/as está na preparação do/da docente para lidar com a defasagem de aprendizagem do/da aluno/a, causada pela ausência das aulas presenciais em 2020 e parte de 2021. Com a necessidade de superar o problema, a gestão viu na preparação do/da professor/a para trabalhar com intervenção pedagógica (mais conhecida no campo desta investigação como reforço escolar) a alternativa mais aproximada da realidade do município, avançando na aprendizagem qualificada – embora os dados deem conta que, em alguma medida, o foco específico está

na avaliação e no desempenho dos/das estudantes. Assim sendo, a intervenção pedagógica é desenhada com vistas nos resultados.

A gestão escolar constitui um campo da Educação no qual reside a estrutura da ação para determinar a dinâmica e a qualidade do ensino, sob determinados paradigmas, ideários e estratégias para tal. Marcelo do Nascimento, Alessandro Oliveira e Rachel Abdala (2019), em estudo sobre os discursos de gestores/as escolares, demonstram uma clara influência gerencialista. Suas análises revelam um discurso alinhado com a política pública gerencial e economicista.

A formação continuada de gestores/as, coordenadores/as e técnicos/as aparece em apenas um dos projetos analisados, discutindo o modelo de liderança para uma gestão eficaz. Nesse aspecto, a formação para gestores/as, coordenadores/as e técnicos/as mostra-se direcionada à visibilidade do/da gestor/a enquanto líder, motivador/a e mobilizador/a de todos/as os/as atores/atrizes da escola, no sentido de alcançar objetivos administrativos, pedagógicos e financeiros, a qualidade do ensino, os resultados nas avaliações externas, a eficácia e a eficiência. Eneida Shiroma aponta que “eficiência, informatização e qualidades tornaram-se vedetes do discurso da modernização educacional e aos poucos, os diretores foram identificados como gerentes” (SHIROMA, 2018, p. 92). Nessa direção, propostas de formação de professores/as vão se adequando ao modelo de administração gerencial, na preparação de um/uma líder que sabe fazer as coisas, mais do que pensar amplamente no que está posto.

Para complementar nossa análise, trazemos exemplos de pesquisas sobre formação continuada de professores/as que chamam a atenção para dois aspectos: a seleção dos conteúdos a serem trabalhados nos programas de formação e pontos específicos identificados no período formativo. Uma das pesquisas, ancorada na análise cienciométrica realizada por Darlize Bender, Giséli Bastos e Maria Rosa Scheting (2022), demonstra, através do levantamento de dados bibliográficos em 24 artigos, que os conteúdos das formações utilizaram teoria e prática e temas relacionados à área específica da formação. No contexto analisado, as autoras apontam que a maioria dos temas, pelo menos 67% dos programas de formação, foram escolhidos sem averiguação prévia das necessidades e anseios dos/das professores/as participantes. Esse aspecto nos leva a questionar: a quem interessa a formação continuada de professores/as? A outra pesquisa, também realizada por Bender, Bastos e Scheting (2022), permite pontuar elementos positivos nas formações investigadas, a saber: os/as professores/as participantes passaram por momentos de reflexão e reformulação de suas práticas; formação de conceitos; mudanças em termos de conhecimentos específicos da área em que estão inseridos/as. Tal aspecto permite considerar a importância vital da formação continuada de professores/as, embora reconheçamos a mão gerencialista do Estado na implantação de políticas de formação docente.

A formação continuada de professores/as deve ter em sua raiz a ideia implícita de que se trata de uma tarefa em processo e um exercício diário, um fator decisivo de desenvolvimento profissional. No entanto, essa formação tem, por vezes, se delineado por ideais

neoliberais e uma avalanche de programas e projetos que formam professores/as para atender aos anseios do mercado (NOGUEIRA & BORGES, 2021). Por fim, esta investigação empírica nos permite identificar elementos de regulação da educação, na formatação de propostas de formação continuada de professores/as e na consequente consolidação de um modelo de gestão por resultados. As tabelas 1 e 2 apresentam os dados da pesquisa empírica a partir da qual extraímos elementos constitutivos de duas categorias fundantes do objeto de estudo: tessituras do processo de formação de professores/as e possibilidades de aprimoramento do desenvolvimento profissional docente. Nas perspectivas teórica e empírica do estudo, elucidamos as seguintes tessituras do campo da formação continuada de professores/as:

- a. a transição de um modelo de educação presencial para uma educação mediada pelas tecnologias digitais: pontuamos sobre a percepção do atual cenário educacional brasileiro. Lembrando que precisamos questionar a formação docente nessa linha, tendo em vista que as dificuldades de formação não se limitam apenas à apropriação das tecnologias (LIMA, 2020), mas principalmente em como superar o aprofundamento pragmático do modelo de gestão por resultados;
- b. a polissemia do campo da formação, carregado de significados, impasses e vicissitudes. Para Miguel Zabalza (2004), a formação é um conceito polissêmico, tanto no âmbito teórico quanto na prática, associado por vezes ao contraditório. E ainda, segundo André Luiz Mariano (2018), tal polissemia pode ser encontrada especialmente entre os estudos que assumem as perspectivas multicultural crítica, intercultural e pós-colonial, com elementos de uma aceção conservadora;
- c. a formação é uma tarefa contínua: o desenvolvimento profissional é processual, alicerçado pelos saberes docentes e a relação dos/das docentes com esses saberes. No entanto, consideramos haver desafios nos espaços de formação que sugerem uma discussão para além da instrumentalização, no que se refere aos saberes docentes fundamentais ao fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem (FREITAS *et al.*, 2016).
- d. a educação tem um lugar no mundo dominado pela mudança: a formação continuada de professores/as é condição básica para o reconhecimento dos/das docentes nas diferentes instâncias do saber, considerando que a formação carrega um sentido pedagógico, prático e transformador (JUNGES, KETZER & OLIVEIRA, 2018);
- e. programas e projetos de formação continuada de professores/as: consideramos, pois, como advertem Lisete Dias e Marina Ferreira (2020), que alguns programas e projetos têm um papel de capacitação, com potencial de ressignificar o desempenho dos/das professores/as na prática de sala de aula, em relação às metodologias e conteúdos didáticos, mas em caráter pontual; por serem de curta duração e sem previsão de continuidade, tornam difícil a promoção de mudanças no/na professor/a e no seu desenvolvimento profissional.

Ao final, os dados desta pesquisa revelam, além de tessituras, possibilidades para um processo formativo ancorado em diferentes saberes, vivências e experiências:

- a. a educação mediada pelas tecnologias digitais implica: distintas e novas competências e habilidades necessárias para a atuação do/da professor/a no contexto do ensino remoto e do ensino híbrido (WEBER & ALVES, 2022); novas estratégias para minimizar os impactos negativos sobre a aprendizagem (LIMA, 2020);

reconfiguração das práticas pedagógicas para a potencialização da interação entre os/as sujeitos/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem (OLIVEIRA, SILVA & SILVA, 2020); a necessidade de ofertar espaços virtuais para a interação entre docentes (OLIVEIRA, CORRÊA & MARÉS, 2020);

- b. o multiculturalismo marca a formação de professores/as e, por isso, a literatura a recobre como um campo polissêmico; é importante, sobretudo numa perspectiva crítica dos conceitos (MARIANO, 2018). Assim, dizemos que a formação docente não se limita a um campo profissional específico, com uma linguagem técnica, mas a múltiplos fatores que circundam o/a profissional, a escola e o próprio processo de formação;
- c. os programas e os projetos de formação docente imprimem, em alguma medida, uma necessidade de percepção e adesão a um novo paradigma de formação continuada, até mesmo para ressignificar a realidade educacional, na qual o conceito de formação parta do princípio de que se trata de um processo de aprendizagem que requer compreender as múltiplas dimensões dos saberes docentes;
- d. sentimos a necessidade de ampliar a discussão sobre os modelos de formação continuada de professores/as e as relações com os saberes construídos, sobretudo no que se refere ao papel da gestão e à formação pedagógica necessária para a qualidade da docência (FREITAS *et al.*, 2016), ou seja, um perfil para atuar de forma satisfatória em um contexto educacional fundamentalmente marcado por mudanças;
- e. há necessidade de um constante processo de formação continuada sob o foco de um novo modelo transformador, exigido atualmente (JUNGES, KETZER & OLIVEIRA, 2018). Isso demanda do/da professor/a múltiplos saberes (TARDIF, 2002), para inovar e ressignificar a prática docente da melhor forma;
- f. acreditamos ser possível haver programas e projetos de formação, com espaço e tempo de reflexão para a construção coletiva de novos significados da relação teoria com a prática e, principalmente, produção de conhecimentos que viabilizem mudanças e, por consequência, o desenvolvimento profissional dos/das professores/as (DIAS & FERREIRA, 2020).

As discussões oriundas do estudo, tanto na perspectiva teórica quanto empírica, apontam para duas instâncias: i) a formação continuada de professores/as é vital para a qualidade do ensino-aprendizagem, o desenvolvimento profissional e a ressignificação diária da educação; ii) é de fundamental importância que a formação continuada de professores/as seja promovida pelo poder público, com o foco na reflexão e na articulação entre a teoria e a prática, orientada para o coletivo e para a continuidade.

Em síntese, não temos a pretensão de apresentar um modelo ideal de formação continuada de professores/as, no entanto, concordamos com os apontamentos de Carlos Garcia (1999) sobre o fato de professores/as desenvolverem um conhecimento próprio, que Maurice Tardif (2005) nomeia de saberes plurais da docência (profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais), produtos da sua formação, experiências profissionais e vivências pessoais. Nessa lógica, defendemos a reflexão epistemológica sobre a formação, através de um processo que valorize de igual modo o conhecimento prático e o conhecimento teórico, integrados num currículo orientado para a melhoria da ação docente.

Considerações finais

Este estudo traz um olhar voltado para o papel da gestão na formação continuada de professores/as na realidade educacional atual, cujo objetivo foi depreender a formação continuada de professores/as como espaço de produção de conhecimento pedagógico, com a finalidade de fundamentar as ações docentes no âmbito de municípios do estado do Piauí. O estudo se inclinou a: a) identificar programas de formação continuada, incluindo as esferas federal, estadual e municipal, implantados nos municípios pesquisados e as respectivas temáticas trabalhadas durante sua execução; b) identificar projetos de formação continuada específicos dos municípios pesquisados e as respectivas temáticas trabalhadas durante sua execução; c) tendo como ponto de partida a análise do objeto de estudo, apontar as principais tessituras emergidas, assim como possibilidades de avanços referentes à formação continuada de professores/as.

Desse modo, a pesquisa deu conta de que a mudança nas políticas de formação continuada de professores/as é necessária, com vistas à superação da racionalidade prática subsidiada pela ação reflexiva. Os dados demonstram que as mudanças são ainda incipientes, principalmente quando tratamos do pragmatismo implícito nas propostas de formação continuada de professores/as, circundadas por princípios tecnicistas e gerencialistas, indicadores educacionais e, ao fim, por um modelo de gestão por resultados. Segundo Francisco Imbernón (2006), não podemos propor alternativas para as mudanças na formação continuada de professores/as sem antes analisar o contexto político-social como elemento imperativo na formação.

Para além de uma formação simplista e pragmática, a formação continuada como proposta de desenvolvimento profissional precisa estar delineada por um conjunto de atividades e ações contínuas, cujo foco deve permitir a construção de conhecimentos teóricos e práticos e o aperfeiçoamento de habilidades e atitudes (MORORÓ, 2020).

Recebido em: 02/03/2023; Aprovado em: 26/01/2024.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MACHADO, Cristiane & ARCAS, Paulo Henrique. Avaliação externa e qualidade da educação: formação docente em questão. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 54, p. 1353-1375, jul./set. 2017.

Albino, Ângela C. A., e da Silva, A. F. BNCC e BNC da formação de professores: repensando a formação por competências. *Retratos Da Escola*, 13 (25), p. 137-153, 2019.

- ALMEIDA, Sandra Francisca Conte de & PAULO, Thais Sarmanho. Formação de professores: desenvolvimento profissional, apontamentos para uma reflexão necessária. In: MARIZ, Ricardo Spindola; CUNHA FILHO, José Leão da & FREITAS, Leda Gonçalves (Orgs.). *Educação superior: princípios, finalidades e formação continuada de professores*. Brasília-DF: Universa/Liber Livro, 2010.
- ALVARADO-PRADA, Luís Eduardo; FREITAS, Thais Campos & FREITAS, Cinara Aline. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70/LDA, 2010.
- BENDER, Darlize; BASTOS, Giséli Duarte & SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina. Análise cienciométrica de cursos de formação continuada de professores dos anos iniciais em relação ao ensino de ciências da natureza em produções científicas nacionais e internacionais (2010-2020). *Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, v.11, n.2, p. 1-20, 2022.
- BENDER, Darlize; BASTOS, Giséli Duarte & SCHETINGER, Maria Rosa Chitolina. Bibliographic review of ENPEC meeting Minutes on the teaching of science in the first years of elementary school: continuing education for teachers. *ACTIO*, Curitiba, v. 7, n. 2, p. 1-24, may/aug. 2022.
- BRASIL. *Tempo de Aprender*. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso: 27 abril 2022.
- BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020b*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Portal Democrático de Atos Normativos da Educação. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental>. Acesso em: 27 abril 2022.
- CÓSSIO, Maria de Fátima. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. *Educação* (Porto Alegre), v. 41, n. 1, p. 66-73, jan.-abr. 2018.
- DAY, Christopher. *Formar docentes: como, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea, 2005.
- DARUB, Ana Keully Gadelha dos Santos & SILVA, Osnilson Rodrigues. Formação de professores em metodologias ativas. *Anais do CIET: EnPED: 2020 – (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)*, São Carlos, ago. 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1396>>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- DIAS, Lisete Funari & FERREIRA, Marina. Políticas de formação continuada de professores e desenvolvimento profissional. *Pesquisa e Debate em Educação*, 7(2), p. 391–411, 2020.
- DUARTE, Cristiane Rose. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. 1998. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1998.
- FERRO, Francisca Camila Soares & GOMES, Antonia Karla Bezerra. Formação inicial de professores: metodologias ativas, ênfase na modelagem matemática. *Ensino em Perspectivas*, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 1–13, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6371>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FREITAS, Daniel Antunes *et al.* Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. *Interface Comunicação, Saúde e Educação*, v.20, n. 57, p. 437-448, 2016. DOI: 10.1590/1807-57622014.1177.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Trad. Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

IRALA, Valesca Brasil; FERREIRA, Raíssa Grierson & BLASS, Leandro. Competências socioemocionais no exercício da docência: uma análise quantitativa com professores em formação inicial. *Dialogia*, São Paulo, n. 40, p. 1-19, e20916, jan./abr. 2022.

JUNGES, Fábio César; KETZER, Charles Martin & OLIVEIRA, Vânia Maria Abreu de. Formação continuada de professores: saberes ressignificados e práticas docentes transformadores. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 3, n. 9, p. 88-101, set./dez. 2018 DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v3i9.858>

LIMA, Maria Janete. Ensino remoto: aproximações teóricas sobre formação e prática docente. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*. v 6, n. 3, p. 62-73, dez. 2020. DOI: <https://dx.doi.org/10.17561/riai.v6.n3.5>.

LÜDKE, Menga & ANDRE, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U., 1986.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. In: FAZENDA, Irani (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARIANO, André Luiz Sena. A formação de professores na perspectiva multicultural: do reconhecimento polissêmico à defesa da perspectiva crítica. *Teoria e Prática da Educação*, 13(3), 53-61, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v13i3.15558>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORORÓ, Leila Pio. A influência da formação continuada na prática docente. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017.

NASCIMENTO, Marcelo do; OLIVEIRA, Alessandro Luiz de & ABDALA, Rachel Duarte. Análise do discurso na formação em serviço dos gestores escolares. *Cadernos de Pós-graduação*, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 176-190, jul./dez. 2019.

NOGUEIRA, Arienelly Lemos; BORGES, Maria Célia. A BNC-Formação e a formação continuada de professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 188-204, jan./abr. 2021.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

OLIVEIRA, Raquel Mignoni; CORRÊA, Ygor & MORÉS, Andréia. Ensino remoto emergencial em tempos de Covid-19: formação docente e tecnologias digitais. *Rev. Int. de Form.de Professores (RIFP)*, Itapetininga, v. 5, e020028, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz & SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. *Interfaces Científicas*, v. 10, n. 1, p. 25 – 40, Número temático, 2020.

PIAUI. *Programa Pro Alfabetização na Idade Certa*. Teresina-PI: Secretaria de Estado de Educação-SEDUC, 2021. Disponível em <<https://www.seduc.pi.gov.br/proalfabetizacao/>>. Acesso em: 27 abril 2022.

PIAUI. *Lei n. 6.967, de 3 de abril de 2017*. Altera a lei complementar de 22 de agosto de 2007, que estabelece o Planejamento Participativo Territorial para o Desenvolvimento Sustentável do estado do Piauí e dá outras Providências. Disponível em <<http://www.seplan.pi.gov.br/ppt.php>>. Acesso em: 27 de abril de 2022.

SANTOS, Maria Adriana Borges dos; FERREIRA, Heraldo Simões; SIMÕES, Lúiza Feitosa. Formação de professor e profissionalismo: reflexões acerca da avaliação externa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 161-178, maio/ago., 2019.

SAGITÁRIO, Matheus Firmino & COELHO, Patrícia Margarida Farias. Formação de professor e profissionalismo: reflexões acerca da avaliação externa. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 4, n. 11, p. 161-178, maio/ago, 2019.

SHIROMA, Eneida Oto & EVANGELISTA, Olinda. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 29, n. 1, 127-160, jan./jun. 2011.

SOUSA, Thalita Maria Corsino & FREITAS, Maria Cecília Martínez Amaro. A interferência da inteligência emocional na práxis do professor. *I Mostra Científica do Curso de Pedagogia da UniEvangelica*, v.1, n. 1, 2016. Disponível em <<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/pedagogia/article/view/4445>>. Acesso em: 14 jun. 2022.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

WEBER, Dorcas Janice; & ALVES, Eliane Jesus. (Re)pensando a Formação Docente: o que o Ensino Remoto Emergencial Diz sobre a Formação do professor? *EaD em Foco*, v. 12, n. 1, e1632, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1632>.

ZABALZA, Miguel. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Problematizações do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares

Problematizations of the National Civic-Military Schools Program

Problematizaciones del Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares

 GILMAR BARBOSA GUEDES*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 RICALINE DA COSTA**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

 OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA***

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, Brasil.

RESUMO: O artigo analisa as diretrizes regulatórias do governo federal para a implantação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, detendo-se em seu arcabouço legal-normativo para ‘promover a melhoria na qualidade da educação básica do país’, através de ‘parcerias’, ‘maior vínculo’ entre gestores/as, professores/as, militares, estudantes e até mesmo pais/mães e responsáveis. Numa diretiva dialética materialista histórica, as análises se concentraram na revisão bibliográfica e documental. As concepções e a regulação do Pecim são excludentes, aplicáveis a escolas públicas nas periferias, sendo que as tendências ultraconservadoras e ultraliberais desse projeto fortalecem o conflito entre o interesse público e o privado na esfera educacional e, principalmente, a quebra do princípio da gestão democrática.

* Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <gbguedes@uol.com.br>.

** Mestre em Educação. *E-mail:* <ricalinecosta@gmail.com>.

*** Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <olivianeta@gmail.com>.

Palavras-chave: Pecim. Militarização. Escola Pública. Gestão Democrática.

ABSTRACT: The article analyzes the federal government's regulatory guidelines for the implementation of the National Program for Civic-Military Schools – Pecim –, focusing on its legal-normative framework to 'promote improvements in the quality of basic education in the country' through 'partnerships', 'greater bonds' between managers, teachers, military personnel, students and even parents and guardians. In a historical materialist dialectical directive, the analyzes focused on the bibliographic and documentary review. Pecim's concepts and regulation are exclusionary and applicable to public schools in the peripheral areas. Moreover, the ultra-conservative and ultra-liberal tendencies of this project strengthen the conflict between public and private interests in the educational sphere and, mainly, the breach of the principle of democratic management.

Keywords: Pecim. Militarization. Public School. Democratic Management.

RESUMEN: El artículo analiza los lineamientos regulatorios del gobierno federal para la implementación del Programa Nacional de Escuelas Cívico-Militares (Pecim), enfocándose en su marco legal-normativo para 'promover mejoras en la calidad de la educación básica en el país', a través de 'alianzas', 'mayores vínculos' entre directivos, profesores, personal militar, estudiantes e incluso padres/madres y responsables. En una directriz dialéctica materialista histórica, los análisis se centraron en la revisión bibliográfica y documental. Los conceptos y la regulación del Pecim son excluyentes, aplicables a las escuelas públicas de la periferia, y las tendencias ultraconservadoras y ultraliberales de este proyecto refuerzan el conflicto entre intereses públicos y privados en el ámbito educativo y, principalmente, el incumplimiento del principio de gestión democrática.

Palabras clave: Pecim. Militarización. Escuela pública. Gestión democrática.

Introdução

No decorrer das duas últimas décadas do século XX e das iniciais do XXI, as políticas educacionais desenvolvidas pelos Estados nacionais capitalistas foram construídas e materializadas pela redefinição de sua função social nas relações entre instituições, organismos internacionais multilaterais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, Organização das Nações Unidas – ONU, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio – OMC) e sujeitos/as políticos/as públicos/as e privados/as. Nessa direção, constituíram-se diferentes coalisões governamentais, cujos enfoques e interesses podem divergir em alguns aspectos e convergir noutros, com projetos para ‘melhorar a qualidade’ do ensino público com contornos neoliberais. Tal corolário consolidou-se na reforma do Estado no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002), fundada nos princípios da eficiência, eficácia e privatização/descentralização dos serviços públicos.

Essas diretivas passaram a ser incorporadas com menor intensidade nas gestões do Partido dos Trabalhadores – PT (2003-2011; 2011-2016) e ampliadas acentuadamente nos governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). O campo econômico-financeiro teve um aprofundamento da austeridade fiscal do Estado (Emenda Constitucional – EC 95/2016), da terceirização dos serviços públicos e da reforma da previdência pública (movimento que alguns/umas chamam ultraliberal), além da nuance neoconservadora no que diz respeito ao escopo ultraconservador nos costumes políticos e sociais da ‘guerra cultural’ (LEHER & SANTOS, 2023). Delineou-se um cenário favorável à implantação do arcabouço legal para viabilizar a militarização de escolas públicas, não somente no que dizia respeito à prometida ‘segurança’ do ambiente escolar, mas também em relação a conteúdo e método de trabalho dos/das profissionais da educação.

Com o intento de delimitar o objeto de estudo, esta introdução busca identificar a presença da reorientação no arcabouço legal-normativo da educação brasileira, detendo-se principalmente em aspectos da Lei nº 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. O objeto, situado na pesquisa das políticas públicas para a educação, foi motivo de questionamentos por parte da comunidade acadêmica, como a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás – FE/UFG, que, em nota pública divulgada em dezembro de 2015, se manifestou contra o processo de militarização das escolas públicas realizado pelo então governador Marconi Perillo (2011-2015; 2015-2018). A nota afirma que a militarização é “uma solução equivocada tanto para a suposta resolução do problema da violência nas escolas, quanto para a melhoria da qualidade no ensino”¹.

Em trabalho de pesquisa acadêmica apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Rafael Santos (2016) descreve com preocupação a militarização da escola pública em Goiás, em função da transferência de responsabilidades constitucionalmente atribuídas à Secretaria

de Educação do estado para a Secretaria de Segurança Pública. Essa transferência de atribuições revela de modo claro se tratar do que seria uma possível incapacidade de cumprimento das tarefas por parte da Secretaria de Educação, o que justificaria sua substituição pela Secretaria de Segurança Pública.

Ainda a respeito das reformas educacionais e suas possíveis implicações para a democracia, Vera Peroni, Maria Raquel Caetano e Paula de Lima consideraram a atuação de movimentos como o Escola sem Partido – ESP, observando que o movimento

tem-se mostrado um sujeito coletivo atuante nas negociações políticas sobre a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) representado por parlamentares apoiadores e outros entusiastas, que participam ativamente do debate público acerca do documento, especialmente a partir da divulgação de sua segunda versão, em 2016 (PERONI, CAETANO & LIMA, 2017, p. 422-423).

A despeito de fortalecer a ação do movimento Escola sem Partido, em fevereiro de 2019, a deputada federal Bia Kicis (PSL-DF) reapresentou uma versão mais rigorosa do projeto², que incluiu gravação de aulas, criação de um canal de denúncia de professores/as e a proibição de grêmios estudantis – o que já é proibido nas escolas militares, por um regimento interno que obedece às normas dos comandos de Polícia Militar.

Assim, o regime de gestão democrática conquistado pela comunidade escolar e instituído pela Lei nº 9.394/96 (LDBEN/1996) perde seu efeito, pois a militarização das escolas públicas brasileiras põe termo no Art. 14 da mesma lei, que institui: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades”, bem como os incisos I – que rege a participação dos/das profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e II – que dispõe sobre a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Embora a militarização de escolas públicas tenha iniciado no estado de Goiás no ano de 2001, quando foi criado o Colégio da Polícia Militar de Goiás, por meio da Lei Estadual nº 14.050 (GUIMARÃES & LAMOSA, 2018), esse movimento foi recentemente certificado pelo arcabouço legal-normativo da educação brasileira pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019, instituindo o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, e pelo Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019, que altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, para permitir que bombeiros e policiais atuem em escolas cívico-militares. Aparentemente, o processo apresenta à educação pública brasileira a mesma face de uma moeda bastante conhecida: a da coerção, tão cara aos regimes ditatoriais, revestida de pretensão apreço à cidadania e proteção ao/à cidadão/ã.

Atualmente, em Goiás e no Distrito Federal, a tendência é o redesenho da educação, sobretudo com a crescente presença das forças de segurança de natureza militar na definição das políticas educacionais. No início de setembro de 2019, o Pecim previa a implementação de 216 colégios até 2023³ – o que significaria 54 unidades por ano, a partir

de 2020, o dobro da previsão anunciada pelo Ministério da Educação – MEC no *Compromisso Nacional pela Educação Básica*, divulgado em julho de 2019.

O modelo de escola cívico-militar foi instituído com o suposto objetivo de “promover a melhoria na qualidade da educação básica do país”, sob a égide de um “ambiente de parcerias e de maior vínculo entre gestores, professores, militares, estudantes e até mesmo pais e responsáveis” (BRASIL, 2019). Diante da proposição de que o modelo de educação militarizada promoveria a melhoria na qualidade da educação básica do país, é questionável que só seja aplicável para as escolas de natureza pública, localizadas nas periferias, em detrimento do ambiente educacional das instituições privadas. Do mesmo modo, é questionável a alocação de verbas para a consolidação do novo projeto, uma vez que a escola pública permanece, cada vez mais, em estado de abandono pelos sucessivos governos do país.

O ‘modelo de excelência’ pretende, conforme seu Art. 1º, “[...] promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio”. No Art. 2º, inciso II, tem-se que o modelo promoverá a “gestão de excelência nas áreas educacional, *didático-pedagógica* (grifo nosso) e administrativa”. A proposta diz que a atuação dos militares se dará apenas na esfera *educacional* (visando ao fortalecimento dos “valores humanos, éticos e morais”) e na esfera *administrativa* (visando “aprimorar a infraestrutura e a organização da escola”). Entretanto, não deixa claro como será a conciliação entre a força coercitiva – característica militar – com o processo libertário de educação das práticas didático-pedagógicas que prezam pela “gestão democrática do ensino” (BRASIL, Art. 3, VIII, 1996).

A presente pesquisa orienta-se, portanto, para compreender as contradições presentes na agenda governamental direcionada à implantação das escolas cívico-militares, privilegiando o domínio da legislação em vigor, precisamente a Constituição Federal – CF (1988), a LDBEN (1996), o PNE (2014-2024) e os Decretos nº 10.004 e nº 9.940/2019. Como lente teórica de análise privilegia-se a concepção dialética materialista histórica (FRIGOTTO, 2006) para a qual o ser humano, seus fenômenos e a natureza mantêm-se em permanente movimento, condicionando os eventos à criação da realidade concreta. Esse viés de estudo permite a reflexão sobre o descumprimento das metas do PNE (2014-2024), o enfraquecimento da LDBEN/1996 e os ataques à gestão democrática da escola pública brasileira; também permite a análise dos fatos históricos e concretos relacionados a isso, com o intento de, partindo-se da aparência, alcançar a essência do objeto.

Quanto às contribuições dos/das teóricos/as materialistas históricos/as, é aceito que, por meio da *práxis*, o ser humano se conscientiza do papel que exerce sobre o meio em que vive; também é por meio da *práxis* que ocorre a reflexão sobre aspectos da realidade para que a sua transformação seja exequível. Portanto, diante do cenário atual, para analisar o Pecim é necessário estudar os diversos documentos a ele relacionados – considerando como possível a quebra do regime democrático de direito no âmbito da educação pública –, cujos conteúdos podem ser apoiados numa visão ingênua dos movimentos neo e ultraliberais/conservadores.

Sendo assim, numa perspectiva teórico-metodológica dialética materialista histórica, utilizam-se as contribuições de Gaudêncio Frigotto (2006), Paulo Freire (1965), David Harvey (2008), Vítor Paro (2018), Dermeval Saviani (2007; 2019); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014, a Constituição Federal (1988), bem como outras portarias e decretos responsáveis por assegurar a democracia e a livre participação da comunidade escolar. Serão discutidos os impactos que o Pecim pode causar, por exemplo, na gestão democrática na escola pública.

Utilizou-se a análise do tipo bibliográfica e documental, uma vez que neste artigo há necessidade de familiarização do/da pesquisador/a com o objeto de investigação. Por meio dessa metodologia é possível que sejam escolhidos os textos e os documentos mais adequados para o estudo, permitindo que o/a estudioso/a decida sobre as questões que necessitam de maior atenção durante a investigação. A abordagem é de natureza qualitativa, permitindo que o objeto de pesquisa seja avaliado mediante componentes de ordem variacional e histórico-temporal, possibilitando a troca de informações entre as duas óticas. A escolha pelo enfoque qualitativo (BOGDAN & BIKLEN, 2013) pode ser justificada pela matriz dialética materialista histórica já apontada, ou seja, os dados qualitativos e a dinamicidade do fenômeno são complementares.

O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares: substância conceitual para subsidiar a discussão

Conhecendo e discutindo concepções e práticas de políticas públicas de educação desenvolvidas no Brasil atual

As Escolas Cívico-Militares – Ecim são estabelecimentos públicos de ensino regular, estaduais ou municipais, que aderiram ao Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares – Pecim, instituído pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. As Ecim são responsáveis pelo ensino regular na Educação Básica (Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano) e no Ensino Médio (1º ao 3º ano), nos turnos matutino e vespertino. As unidades integram a estrutura da rede pública de ensino, cuja vinculação é definida pelo governo estadual ou municipal, conforme o caso.

Por meio das respectivas secretarias de Educação (municipais ou estaduais), as Ecim contam com o apoio técnico do Ministério da Educação, por intermédio da Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares – Secim, criada pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, com vistas a alterar a estrutura organizacional do MEC e permitir a implantação, o acompanhamento, o fomento e a avaliação do projeto em curso. Constam no Decreto – em seu Capítulo III, das Competências dos Órgãos, e na seção II, dos Órgãos Específicos Singulares – as competências da Secim:

I - *criar*, gerenciar e coordenar *programas* nos campos didático-pedagógicos e de *gestão educacional que considerem valores cívicos*, de cidadania e capacitação profissional necessários aos jovens;

II - propor e desenvolver um modelo de *escola de alto nível, com base nos padrões de ensino e modelos pedagógicos empregados nos colégios militares do Exército, das Polícias Militares e dos Corpos de Bombeiros Militares*, para os ensinos fundamental e médio;

III - promover, progressivamente, a adesão ao modelo de escola de alto nível às escolas estaduais e municipais, mediante adesão voluntária dos entes federados, atendendo, preferencialmente, escolas em situação de vulnerabilidade social;

IV - *fomentar* junto às redes de ensino e instituições formadoras *novos modelos de gestão, visando a alcançar os objetivos e metas do Plano Nacional de Educação*;

V - *implementar* um projeto nacional a partir da *integração e parceria com entidades civis e órgãos governamentais em todos os níveis*;

VI - promover a concepção de escolas cívico-militares, com base em requisitos técnicos e pedagógicos;

VII - realizar, em parceria com as redes de ensino, a avaliação das demandas dos pedidos de manutenção, conservação e reformas das futuras instalações das escolas cívico-militares [...] (BRASIL, 2019; grifo nosso).

Quanto aos valores defendidos pelo Projeto, o manual das Ecim apresenta os seguintes tópicos: I – civismo; II – dedicação; III – excelência; IV – honestidade; e V – respeito. O item sobre a finalidade das Ecim diz que a proposta é “prover uma educação básica de qualidade, proporcionando ao seu corpo discente o desenvolvimento integral, a preparação para o exercício da cidadania e a capacitação para prosseguir nos estudos posteriores e no exercício de sua atividade profissional” (BRASIL, 2019), pautando-se nos seguintes princípios, a fim de garantir a certificação do modelo, propõe-se:

I – igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III – respeito às diferenças individuais; IV – valorização dos profissionais da escola;

V – gestão democrática; VI – valorização da experiência extraescolar; VII – busca permanente pela melhoria da qualidade; VIII – educação integral; e IX – participação ativa da família na escola (BRASIL, 2019).

Mesmo que os princípios anteriores harmonizem-se com aqueles previstos na CF/88 e na LDBEN/1996, esses fundamentos são contraditórios e fora da realidade quando comparados com a proposta das Ecim, na qual as crianças farão parte de uma escola com a função de treiná-las para obedecer indistintamente a superiores – ainda que o substrato das ordens seja para autoprejuízo dos/das aprendentes – e pela qual seus corpos serão julgados e condenados *a priori* pela aparência (como no caso de cortes de cabelo não aceitos

pela instituição). Considere-se também que, quanto maior o nível de obediência e subordinação sem questionamentos, maiores serão as notas desses/as alunos/as para a valorização nacional da instituição e a premiação que cada uma das crianças receberá – ainda que em prejuízo de outros tipos de aprendizagem de cunho significativo, humanizador ou crítico.

A reflexão diante dos levantamentos pode levar ao questionamento a seguir: é justo que este seja o modelo da escola escolhida para colocar os/as filhos/as dos/das cidadãos/ãs pobres, negros/as e de periferia? De acordo com termos da CF/1988, da LDBEN/1996 e do PNE(2014-2024), a instituição formada pelas bases do Pecim não poderia sequer existir.

A propósito de práticas exitosas nas políticas de educação desenvolvidas no Brasil atual, destaca-se a ação experimental da gestão educacional compartilhada numa comunidade rural do Rio Grande do Norte, realizada pela pesquisa *Escola e comunidade juntas: sucesso do aluno*, das professoras Márcia Carla de Araújo Silva e Marisa Narcizo Sampaio, como forma de monitorar e controlar a violência dentro da escola, a partir da participação das famílias – um dos principais argumentos para a institucionalização do Pecim. De modo geral, embora as famílias esperem da escola “a alimentação, o lazer, o brincar e o cuidar”, em certa medida há a consciência coletiva de que sua presença no acompanhamento, na preocupação com a “vida escolar dos filhos” e “nas decisões tomadas na escola” (SILVA & SAMPAIO, 2016, p. 127) resolvam problemas ligados a aumento da violência ou baixo rendimento escolar dos/das alunos/as. Diante disso, a unidade rural “desenvolveu, durante o ano letivo de 2011, o projeto de intervenção ‘Escola e Comunidade Juntas – Sucesso do Aluno’, realizado como estratégia de gestão democrática, fruto de uma proposta do Curso de Especialização em Gestão Escolar, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte” (SILVA & SAMPAIO, 2016, p. 127).

Utilizando-se da metodologia da aplicação de questionário com as famílias dos/das alunos/as, professores/as e com a supervisora do Centro Rural estudado, a análise das respostas constatou que a “relação escola e família é imprescindível, pois a família, como instituição social responsável pela formação, orientação e construção da identidade de um indivíduo, deve promover, juntamente com a escola, uma parceria, a fim de contribuir no desenvolvimento integral da criança e/ou adolescente” (SILVA & SAMPAIO, 2016, p. 127). A proposta contrária, assim, o modelo preconizado pelo Pecim, no qual a culpabilização do quadro docente e do alunado pelos baixos desempenhos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb e pelos altos índices de violência cristaliza a visão de que esses problemas só poderão ser dirimidos pelo uso da força e da quebra do modelo de gestão democrática:

Por um lado, o Estado propõe a descentralização dos processos de gestão e de financiamento da educação, por outro, define de forma centralizada, o que deve ser ensinado nas escolas e avalia objetivando controlar se os parâmetros definidos estão sendo postos em prática, o que significa uma *mudança no controle exercido sobre o sistema escolar*. Ressalte-se, ainda, que o controle se torna mais fluido e se baseia na divulgação de informações que interligam Estado, escola e sociedade (GARCIA & FREITAS, 2016, p. 58; grifo nosso).

A propósito do termo *gestão*, ainda que seja no campo empresarial a maior frequência de sua utilização desde os anos 1980, ganhou mais representatividade a partir da Reforma Gerencial do Estado coordenada por Luiz Carlos Bresser-Pereira (1995-1998) – responsável pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-1998/1999-2002). A partir de então, a administração (não apenas dos recursos financeiros, humanos e materiais do país) adotou uma série de estratégias para o cumprimento de metas. Nesse caso, a educação ganhou protagonismo, uma vez que deixou de ser tratada como estatal (do ponto de vista da forma de propriedade) para não-estatal/privada, passando a ter a *gestão* como forma de administração.

O notório choque ideológico entre o inciso VI do Art. 206 da CF/88 e a ação do MARE se transformou na hercúlea tarefa política dos anos 1990, já que o modelo de Estado vigente, que representava desenvolvimento para o país até as décadas de 1970/80, se transformou em distorção ao crescimento desejado para o país em meio ao processo de globalização. Evoluiu-se para uma ‘onda neoconservadora’ com orientação para o mercado como forma de combate à distorção, de modo a resultar no ‘Estado mínimo’ (BRESSER-PEREIRA, 1998).

Esse Estado de matriz neoliberal-gerencial, referido por Antônio Cabral Neto e Alda Castro (2011), assume uma configuração na qual deixa de ser o provedor universal, passando a promotor de políticas sociais focalizadas naqueles/as extremamente pobres e também avaliador protagonista dessas políticas – em especial, na área da Educação, conforme o indica o aparato legal normativo para dar sustentação à Reforma do Estado (1995-), material discutido no próximo item.

A orientação do arcabouço legal e as diretrizes programáticas nacionais: o contraditório entre o instituído e o materializado

Desde a instituição da República brasileira em 1889, a educação passou a ser vista (sob ângulos político, econômico e social) como condição *sine qua non* para o desenvolvimento do país. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), encabeçado por 23 homens e apenas 3 mulheres da elite do país, intelectuais vinculados/as à educação nacional pública e laica, propôs a construção de um *Plano de Reconstrução Educacional*. Suas diretrizes gerais contribuíram para que a regulamentação ocorresse já na Constituição Federal de 1934 e depois na Lei nº 4.024/61, primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (CURY, 2022). Contudo, foi apenas após a Carta Magna de 1988 que o Projeto de Lei 4.173/1998 (Plano Nacional de Educação) foi elaborado, sendo posteriormente apensado ao Projeto de Lei nº 4.155/1998 e transformado na Lei nº 10.172/2001. O PNE/2001 foi aprovado para um período de 10 anos, no qual os eixos norteadores foram a CF/1988, a LDBEN/1996 e a Emenda Constitucional – EC nº 14, de 1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef), depois substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (BRASIL, 1996; 2014).

A histórica Assembleia Constituinte de 1988 outorgou, após 21 anos de ditadura civil-militar, a atual Constituição Federal. Em seu Capítulo II, Art. 6º, constam como direitos sociais “a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988) – redação dada pela EC nº 90, de 2015. Mais adiante, no Capítulo III, da Educação, da Cultura e do Desporto, seção I, o Art. 205 diz: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988; grifo nosso).

O clássico e mais comentado código da CF/1988 sobre a educação brasileira é o Art. 206, que garante: I - *igualdade de condições para o acesso e permanência na escola*; II - *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*; III - *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*; IV - *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais*; V - *valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas* (redação dada pela EC nº 53, de 2006); VI - *gestão democrática do ensino público, na forma da lei*; VII - *garantia de padrão de qualidade*; VIII - *piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal* (incluído pela EC nº 53, de 2006); IX - *garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida* (incluído pela EC nº 108, de 2020) (BRASIL, 1988; grifo nosso).

A este arcabouço pode-se ainda acrescentar o Art. 208, que trata do dever do Estado com a educação, cujas tratativas devem ser materializadas mediante a garantia de I - *educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria* (redação dada pela EC nº 59, de 2009); II - *progressiva universalização do ensino médio gratuito* (redação dada pela EC nº 14, de 1996); III - *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*; [...] VI - *oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando*; VII - *atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde* (redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (BRASIL, 1988; grifo nosso).

Quando o MEC abriu o evento *Educação 360*, em 2019, apresentando o *Compromisso Nacional pela Educação Básica*, o então secretário de Educação Básica do MEC, Janio Macedo, ressaltou o trabalho conjunto com o Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – Consed e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime para, até

2030, tornar o Brasil referência em Educação Básica na América Latina. Fazia parte desse projeto a implementação de 216 escolas cívico-militares até 2023, para a qual o MEC destinaria “R\$ 54 milhões para adaptar 54 colégios ao modelo já em 2020”⁴.

Ora, considerando a apreciação inicial da CF/1988, em especial os artigos 6º, 205, 206 e 208 (BRASIL, 1988), incorporados de forma difusa, parcial e deformada, a proposta da gestão federal anterior – decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 – que visa à instituição do Pecim, pode ser considerada inconstitucional. Isso porque, embora presente em seu Art. 1º “a finalidade de promover a melhoria na qualidade da educação básica no ensino fundamental e no ensino médio” (BRASIL, 2019), a proposta garante o investimento anual de R\$ 1 milhão apenas às unidades municipais, estaduais e do Distrito Federal aderentes ao Pecim.

Contrariar o art. 206 da CF/1988 não era o único compromisso da proposta governamental anterior. A militarização de escolas públicas nacionais é um movimento relativamente novo, certificado pelo Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 e pelo Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019 – alterando o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, para permitir que bombeiros e policiais atuem em escolas cívico-militares. O processo não apresenta quaisquer contribuições sólidas à educação pública brasileira e, quando muito, pode apresentar a mesma face de uma moeda bastante conhecida e tão cara aos regimes ditatoriais ou ditatoriais travestidos de democratas, revestida de apreço à cidadania e de proteção ao/à cidadão/ã: a da coerção. Logo, as tendências ultraconservadoras e ultraliberais embutidas naquele projeto educacional podem fortalecer o nítido choque de uma ordem política em conflito: o interesse público e o privado na esfera educacional no Brasil e, principalmente, a quebra do modelo da gestão democrática.

O Art. 18 da LDBEN contradiz as diretrizes do Pecim e torna-o inconstitucional, pois descredencia a autoridade das entidades de Segurança Pública como parte do sistema educativo:

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem: I - As instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada; III – os órgãos municipais de educação (BRASIL, 1996).

Em referência à educação básica no país, é interessante analisar a atuação aparentemente contraditória de um dos organismos nacionais mais representativos: a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime. A entidade⁵ “[...] é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF”, cujas pautas situam-se nos campos da “educação infantil, de jovens e adultos, campo, indígena, quilombola, ensino fundamental, alfabetização, educação inclusiva [...] formação dos trabalhadores em educação, *gestão democrática*, políticas públicas sociais, *articulação com os governos, a sociedade, a família*, a criança e o jovem [...]” (UNIDIME, 2020, grifo nosso).

Em 2019, quando o MEC divulgou o documento *Compromisso Nacional pela Educação Básica*⁶, um dos itens apresentados foi o *Diagnóstico Forma Brasil/Gestão* (MEC, CONSED, UNDIME, 2019). A apresentação situou em dados o quadro geral de dificuldades da gestão a serem superadas pelo *Compromisso* até 2030. O documento do MEC fez considerações quanto ao fator ‘gestão’, observando a reduzida participação dos cerca de 5700 municípios do país no cumprimento da Meta 19 do PNE: assegurar condições, no prazo de 2 anos, para a efetivação da gestão democrática da educação. Parece contraditória a ação da Undime, no campo da gestão democrática da educação e no cumprimento da Meta 19 do PNE, uma vez que o *Compromisso Nacional pela Educação Básica* também apresenta a defesa do Pecim e das Ecim. Ter como princípio a “Gestão democrática baseada na construção de consensos”⁷ não representa necessariamente a “autonomia perante aos governos”; no caso da decisão da Undime – de anuir ao documento do MEC – isso faz ainda mais sentido.

Em publicação na página da Undime⁸, a professora Míriam Fábila Alves questiona: “Nós vamos garantir a segurança apenas nas escolas cívico-militares? Vamos garantir qualidade apenas para essas escolas, a minoria? Os policiais militares deixarão a segurança pública para fazer educação?” (ALVES, 2019, [n.p]). Tal questionamento para o campo segurança se coaduna com o campo gestão, uma vez que os princípios defendidos pelo Pecim estão diretamente ligados ao militarismo, portanto, ao regime de tratamento hierárquico, no qual não há democracia na participação de diretores/as, tampouco de alunos/as, em maior ou menor escala.

Quanto à participação de alunos/as nas instâncias decisórias dentro das escolas, de acordo com Gilmar Guedes (2013), em comunicação oral proferida no XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, “os alunos não têm sido estimulados a participar nas decisões tomadas pelo coletivo dos atores escolares” (GUEDES, 2013, p. 8), o que significa que a participação na gestão democrática preconizada pelo art. 206 da CF/88 e pela Meta 19 do PNE preterem o/a aluno/a, delegando-lhe uma função meramente ‘homologatória’ em tomadas de decisão colegiada. Ainda segundo o autor:

a chamada gestão democrática, com ênfase no processo participativo, é a principal determinação. Nessa direção, o envolvimento de todos os atores da escola – dirigentes, técnicos e principalmente professores e alunos – deve caracterizar os procedimentos de planejamento, decisões e acompanhamento das ações administrativas e acadêmicas, contexto no qual o aluno assume, teoricamente, um importante papel (GUEDES, 2013, p. 8).

A promulgação do Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019, no governo de Jair Messias Bolsonaro, alterou o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, sobre o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200). A alteração no parágrafo primeiro do Art. 21 do Decreto incluiu o inciso 10, pelo qual são considerados para exercer cargo ou função em órgãos da administração pública “os militares dos Estados,

do Distrito Federal ou dos Territórios, da ativa, colocados à disposição do Governo Federal [...] no exercício de função de natureza policial-militar ou de interesse policial-militar ou de bombeiro-militar” (BRASIL, 2019). Com a inclusão da permissão para que policiais atuem em instituições de ensino da Educação Básica, o texto do § 1º ficou o seguinte:

São ainda considerados no exercício de função de natureza policial-militar ou bombeiro-militar ou de interesse policial-militar ou bombeiro-militar, na forma prevista na legislação federal e estadual aplicável, os policiais-militares e bombeiros-militares da ativa nomeados ou designados para: [...] 10) as instituições de ensino públicas do sistema estadual, distrital ou municipal de educação básica com gestão em colaboração com a Polícia Militar ou com o Corpo de Bombeiros Militar (BRASIL, 2019).

A redação dada ao documento é mais uma das orientações do arcabouço legal que compõe as diretrizes programáticas nacionais do Pecim para as Ecim, situando o programa entre o instituído e o materializado, colocando-o em contradição com a CF-88, o PNE (2012-2024) e a LDBEN/1996 – condição percebida nos desdobramentos que serão analisados no próximo item.

A construção da legitimidade do Pecim: desdobramentos auferidos desde o início da implantação da proposta

Diante das práticas realizadas pela administração militar em escolas públicas Brasil afora, cabe ressaltar que o Ministério Público do estado da Bahia, em documento oficial (Recomendação nº 04/2019/PRDC/BA/MPF), publicado em 24 de julho de 2019, no âmbito de suas funções para “zelar pelo respeito aos direitos constitucionais do cidadão por parte das autoridades públicas”, recomendou aos entes gestores das escolas públicas com “prática de cooperação técnica com a Polícia Militar” (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2019) que, por ser incompatível com o Estado Democrático de Direito,

se abstenham, imediatamente, de violar ou restringir [...] a liberdade de expressão, intimidade e vida privada dos alunos, com a imposição de padrões estéticos quanto a cabelos, unhas, forma de vestir, [...] deixando de fiscalizá-los e/ou puni-los em razão da apresentação pessoal; [...] [bem como] do controle [...] por proibição de participação em manifestações de qualquer tipo (MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL, 2019).

Noutro momento, e por solicitação do Partido dos Trabalhadores – PT, do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL e do Partido Comunista do Brasil – PCdoB, foi deferido o parecer do Ministério Público do Estado do Paraná – MP/PR contra os colégios cívico-militares, criados pela Lei nº 20.338/2020. O órgão se manifestou pela inconstitucionalidade da militarização das escolas no estado por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6791, encaminhada ao ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal – STF. A conclusão do documento do MP, assinado pelo subprocurador-geral de Justiça, Mauro

Sérgio Rocha, e pelo promotor de justiça, Gustavo Henrique Rocha de Macedo, pede que seja considerada inconstitucional a Lei Estadual nº 20.338, de 6 de outubro de 2020, uma vez que fere direitos assegurados pela Constituição da República.

O Ministério Público tem o dever constitucional de defender os interesses públicos, e a educação é o primeiro direito social arrolado na CF/1988, em seu Art. 6º. Os membros dos Ministérios Públicos de todos os estados, bem como da União, estão reunidos pelo Conselho Nacional dos Procuradores-Gerais de Justiça – órgão composto pelo Grupo Nacional de Direitos Humanos que, por sua vez, integra a Comissão Permanente de Educação – COPELUC. Compete a essa Comissão contribuir para que seja concretizado o direito fundamental à educação gratuita, laica e de qualidade. Entre suas atribuições estão o estudo e o acompanhamento das políticas públicas, o financiamento e o direito fundamental à alimentação, bem como questões que envolvam o transporte escolar, a fiscalização dos conselhos, a educação inclusiva e o combate à corrupção.

Uma vez que essa participação incide efetivamente nas mais diversas etapas da gestão educacional (como planejamento, implementação e avaliação), tanto na construção do Projeto Político-Pedagógico – PPP ou quanto nas questões de natureza burocrática, avalia-se como incompatível a concepção desse modelo de sociedade democrática e o Pecim, visto que seus preceitos fundamentais primam por hierarquia e autoridade.

No mesmo sentido, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOSP moveu ação civil pública⁹ na 14ª Vara de Fazenda Pública, foro central da Comarca de São Paulo, contra o Pecim em junho de 2022. O requerente pleiteou o deferimento da tutela de urgência para que fossem suspensos quaisquer atos administrativos que pudessem ser praticados visando a adesão ao Programa. Para tanto, alegou-se que não houve qualquer parecer ou resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE ou do Conselho Estadual de Educação – CEE respaldando o Pecim, cuja aprovação, adesão e implementação na unidade educacional Escola Estadual Profa. Noêmia Bueno do Valle foi obtida com a participação de alunos/as menores de idade. Tal fato é causa de ilegalidade, pois o sistema de ensino proposto para as escolas aderentes ao Pecim é estranho aos Planos Nacional e Estadual de Educação e viola o artigo 3º, incisos II e III, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na medida em que imprime caráter ideológico às escolas públicas.

Até 2019, ano da promulgação do decreto de criação do Pecim, já existiam, segundo o então ministro da Defesa, general Fernando Azevedo, 203 escolas em 23 unidades da federação que haviam adotado o que ele definia como ‘gestão compartilhada’. Não existia um arcabouço legal que legitimasse o modelo como instituição de educação, pois esse tipo de gestão não passava de um acordo fundado em parâmetros ideológicos de afinidade com a administração política (gestor/a municipal) e autoridade militar (corporações das polícias estaduais) de cada cidade.

Considerações finais

Observou-se neste estudo que, não apenas no âmbito econômico, mas também no educacional, o neoliberalismo defende relações sustentadas pela livre iniciativa com ênfase no mercado, bem como o chamado 'Estado mínimo'. No contexto da globalização do capital isso promove um regime de acumulação que, segundo David Harvey (2008), está em processo de estruturação desde os anos 1980.

Essas mudanças, inicialmente de base econômica sobre a produção, trouxeram alterações importantes não apenas para o mundo do consumo e do trabalho, mas também para o mundo da Educação. Instituir escolas baseadas em um modelo militar apenas ratifica a defesa do Estado mínimo e a ingerência estatal de recursos econômicos. Já quanto à justificativa governamental para a instituição do Pecim por conta da violência nas unidades escolares públicas, é preciso distinguir a violência dentro da escola – ocorrida intramuros, mas sem relação direta com a natureza das atividades de ensino – da violência fora da escola, extramuros, profundamente relacionada a questões de ordem social, como a pobreza. Assim, é possível inferir que a violência da escola é o resultado não apenas da inação escolar, o que traz consequências danosas diretamente aos/as alunos/as, mas principalmente da inação do Estado, tendo em vista que a criminalidade está, em parte, ligada a condições de sobrevivência, infraestrutura, desigualdade social, pobreza e baixa escolaridade.

A despeito de se reduzir a violência nas escolas públicas com a instituição de uma gerência militarizada nas unidades educacionais, abre-se o precedente de atos violentos por parte dos/das monitores/as – policiais militares, treinados/as para lidar com criminosos e não com alunos/as – não possam ser enquadrados como crimes, uma vez que são previstos no decreto presidencial.

No caso do Brasil, desde a instituição do Decreto-Lei de Segurança Nacional durante o governo militar (1964-1985), a violência política e das forças de segurança andou *pari passu* com a violência comum, e casos de agressão provocados gratuitamente por agentes que deveriam defender o/a cidadão/ã passaram a ilustrar as primeiras páginas dos tabloides policiais. Esse fato indica que, na constituição das Forças Armadas, de acordo com o Art. 142 da Constituição Federal de 1988, a violência, característica dos treinamentos, associada a forte disciplina e hierarquia militares e à intimidatória presença de tropas uniformizadas dentro da escola, acabam por se apresentar como mais uma insígnia do poder coercitivo do Estado.

Além desses problemas, que impedem qualquer possibilidade de defesa do Pecim, é preciso considerar igualmente as noções de educação construídas no país e consolidadas desde o Império, nas quais a rigidez e o cumprimento inquestionável de normas disciplinares e de conduta são tão aceitáveis numa escola pública quanto o são dentro de um quartel, onde a obediência e a hierarquia fazem parte da sua lógica organizacional.

Os/As defensores/as dessa lógica da educação militarizada se utilizam de um conceito de democracia mutilado e, nos casos de inadaptação ao modelo do Pecim e às exigências e rigores da disciplina imposta na caserna escolar, é ‘democraticamente’ oferecido ao/à aluno/a o direito de se transferirem para outra escola.

Sendo assim, há claramente no Pecim o descumprimento dos princípios constitucionais apresentados no Art. 206 da CF/88 relativos a igualdade, liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, ao pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, bem como quanto à gestão democrática. Não há possibilidade de conciliação entre princípios democráticos constitucionais e a imposição de normas que regulamentam desde a aparência dos/das alunos/as e professores/as até o conteúdo que deverá ser ensinado.

Desconhece-se, no campo das pesquisas educacionais até o momento, que o adestramento e a negação da identidade dos/das alunos possam contribuir com o aumento do Ideb, do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH ou com a redução da violência, uma vez que a padronização de um modelo agressivo, realizado artificialmente, em pleno século XXI, apenas faz o país retroceder aos tempos da educação tradicional (religiosa e laica) do gabinete de Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal (1699-1782). De lá para cá, já se vão longos 300 anos de desenvolvimento e evolução dos princípios educacionais, tão bem representados pelos PNE (2014-2024) ou pela LDBEN/ 1996 e dos quais as vitórias e conquistas estão sendo dilapidadas, paulatinamente, com os recentes golpes disfarçados de progresso.

Um fator *a priori* que pode ser usado como razão para explicar a aparente aceitação e a adesão de pais/mães, alunos/as e até alguns/umas profissionais da Educação ao processo de militarização de escolas públicas é a falsa noção de segurança apresentada pelo Pecim. Esse modelo de escola reflete inversamente o pensamento de Paulo Freire quanto à postura crítica, ao gosto pelo pensamento libertário e pela construção de uma educação crítica e democrática. Os/As militares em muito contribuiriam com a segurança da sociedade se fossem colocados/as a cumprir o papel constitucional e legal para o qual foram formados/as e continuassem garantindo a preservação da lei e da ordem públicas, bem como o policiamento ostensivo ao qual a sociedade civil tem direito.

Recebido em: 30/05/2023; Aprovado em: 05/03/2024.

Notas

- 1 Disponível em <<http://sintego.org.br/midias/downloads/14122015153324.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- 2 Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2190752>>. Acesso em: 4 mar. 2023.

- 3 Página do Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/79931-governo-federal-lanca-programa-para-a-implantacao-de-escolas-civico-militares>>. Acesso em: 19 set 2020.
- 4 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/80311-mec-abre-evento-internacional-educacao-360>>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- 5 Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/sobre-a-undime>>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- 6 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- 7 Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/principios>>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- 8 Disponível em: <<https://undime.org.br/noticia/10-05-2019-13-30-para-professores-escola-civico-militar-traz-exclusao-militares-afirmam-que-traz-disciplina>>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- 9 Disponível em: <https://static.poder360.com.br/2022/06/tjsp-escola-civico-militares-10jun_2022.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

Referências

- ALVES, Miriam Fábria & REIS, Livia Cristina Ribeiro dos. Militarização de escolas públicas: reflexões à luz da concepção freireana de gestão democrática da educação. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.*, v. 37, n. 2, p. 810-831, mai./ago. 2021.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto/Portugal: Porto Editora, 2013. Coleção Ciências da Educação.
- BRASIL. Casa Civil da Presidência República. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Cap. 3 (Da Educação, Da Cultura e Do Desporto). Seção I (Da Educação). Brasília/DF, 2019. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao_compilado.htm>. Acesso em: 04 mar. 2023.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96 de 20.12.1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília/DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 de set. 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 25 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Compromisso Nacional pela Educação Básica - MEC, CONSED, UNDIME*. Diagnóstico Forma Brasil/Gestão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/11.07.2019_Apresentacao-ed-basica.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Comunicação. *Governo federal lança programa para a implantação de escolas cívico-militares*. Publicado em: Quinta-feira, 05 de setembro de 2019. 2019a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=79931>>. Acesso em: 22 set. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019. *Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares*. 2019b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso em: 18 set. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.940, de 24 de julho de 2019. *Altera o Decreto nº 88.777, de 30 de setembro de 1983, que aprova o Regulamento para as Polícias Militares e Corpos de Bombeiros Militares (R-200)*. 2019c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9940.htm>. Acesso em 18 set. 2019>.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política* [online]. 1998, n. 45. p. 49-95.

CABRAL NETO, Antônio & CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão Escolar em Instituições de Ensino Médio: Entre a Gestão Democrática e a Gerencial. *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, p. 745-770, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Desafios da educação na contemporaneidade. In: MELEK, Marcelo Ivan & FORTUNATO, Sarita Aparecida de Oliveira (Orgs.). *A educação no Brasil e no mundo: prioridades e desafios*. Curitiba: Editora CRV, 2022. Cap. 1, p. 29-39.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1965.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca da Educação, Série I, Escola; v. 11).

GARCIA, Luciane Terra dos Santos & FREITAS, Alessandra Cardoso de (Orgs.). *Gestão Educacional democrática: avaliação e práticas*. Natal: EDUFRRN, 2016.

GUEDES, Gilmar Barbosa. Democratização da Gestão Escolar Pública: É Necessário Empoderar o Discente? (Comunicação Oral). XXVI *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. EIXO 2 – Políticas de educação básica e de formação e gestão. Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. De 26-30 de maio de 2013. p. 1-16.

GUIMARÃES, Paula Cristina Pereira & LAMOSA, Rodrigo de Azevedo Cruz. Militarização das Escolas da Rede Estadual de Goiás: A nova onda conservadora. *Revista Pedagógica*, v. 20, n. 43, jan./abr. 2018.

HARVEY, David. *O Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

LEHER, Roberto & SANTOS, Maria Rosimary dos. Governo Bolsonaro e autocracia burguesa: expressões neofascistas no capitalismo dependente. In: LEHER, Roberto. *Educação no Governo Bolsonaro: inventário da devastação*. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2023. Cap. 1, p. 9-42.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Recomendação Nº 04/2019/PRDC/BA/MPF, Ilhéus, Bahia, 24 de Julho de 2019. Disponível em: <<https://mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/diariojustica/20190715.pdf>>. Acesso em: ago. 2019.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino*. 2 ed. Rev. São Paulo: Intermeios, 2018.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel & LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: as implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 22 maio 2019.

SANTOS, Rafael José da Costa. *A militarização da Escola Pública em Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação. Goiânia, 2016.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. 5 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

SILVA, Márcia Carla de Araújo & SAMPAIO, Marisa Narcizo. Escola e comunidade juntas: sucesso do aluno. In: GARCIA, Luciane Terra dos Santos & FREITAS, Alessandra Cardozo de (Orgs.). *Gestão Educacional democrática: avaliação e práticas*. Natal: EDUFRN, 2016, 127-128.

UNDIME. *O que é a Undime*. Disponível em: <<https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime>>. Acesso em: 23 jun. 2020.

Percursos Temáticos no Ensino Musical Escolar: *um estudo a partir de uma escola em Goiânia*

Thematic Paths in School Music Education:
a study from a school in Goiânia

Itinerarios temáticos en la educación musical escolar:
un estudio de una escuela de Goiânia

 **GISELE ALVES RAMOS***

Secretaria Municipal de Educação de Goiás – GO, Brasil.

 **ÉLITON PERPETUO ROSA PEREIRA****

Instituto Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **CRISTIANO APARECISO DA COSTA*****

Instituto Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

 **THAIS LOBOSQUE AQUINO******

Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO, Brasil.

RESUMO: Este artigo apresenta uma proposta pedagógica musical desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes – PROF-ARTES IFG¹, pela necessidade de articular um ensino musical capaz de integrar exigências político-pedagógicas e curriculares com as práticas artístico-musicais na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira, em Goiânia/GO; as atividades foram conduzidas a partir de temas – percursos temáticos – para proporcionar vivências significativas em música. O estudo

* Mestra em Artes. Profissional da Educação II pela Secretaria Municipal de Educação de Goiás. *E-mail:* <giselealves.salademusica@gmail.com>.

** Doutor em Ciências da Educação. Professor na Licenciatura em Música e no Mestrado Prof-Artes no Instituto Federal de Goiás. *E-mail:* <eliton.pereira@ifg.edu.br>.

*** Doutor em Educação. Professor na Licenciatura em Música e no Mestrado Prof-Artes no Instituto Federal de Goiás. *E-mail:* <cristiano.costa@ifg.edu.br>.

****Doutora em Educação. Professora na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás. *E-mail:* <tlobosque@hotmail.com>.

teve abordagem qualitativa, apoiando-se na Pesquisa Multidimensional, com dados de trabalho realizado de 2016 até 2019, em diálogo com Luciana Del-Ben, Maura Penna, Ana Mae Barbosa, bell hooks, Paulo Freire e Keith Swanwick. Foram desenvolvidos a Proposta Pedagógica musical aqui descrita e o Material Pedagógico voltado para docentes que trabalham com a linguagem artística música na educação básica.

Palavras-chave: Ensino Musical Escolar. Formação Integral. Percursos Temáticos. Produto Educacional.

ABSTRACT: This article presents a musical pedagogical proposal developed in the Professional Master's Degree in Arts – PROF-ARTES IFG – due to the need to articulate a musical education capable of integrating political-pedagogical and curricular requirements with artistic-musical practices at the Municipal School Pedro Cirático de Oliveira in Goiânia in the state of Goiás. The activities were conducted based on themes – thematic paths – to provide meaningful experiences in music. The study had a qualitative approach, relying on Multidimensional Research with data from a study carried out from 2016 to 2019 in dialogue with Luciana Del-Ben, Maura Penna, Ana Mae Barbosa, bell hooks, Paulo Freire and Keith Swanwick. The musical pedagogical proposal described here and a pedagogical material aimed at teachers who work with the artistic language of music in basic education were developed.

Keywords: School Music Teaching. Integral Education. Thematic Paths. Educational Product.

RESUMEN: Este artículo presenta una propuesta pedagógica musical desarrollada en la Maestría Profesional en Artes – PROF-ARTES IFG, debido a la necesidad de articular una enseñanza musical capaz de integrar exigencias político-pedagógicas y curriculares con las prácticas artístico-musicales en la Escola Municipal Pedro Cirático de Oliveira, en Goiânia/GO. Las actividades se realizaron en base a temas –recorridos temáticos– para brindar experiencias significativas en la música. El estudio tuvo un enfoque cualitativo, apoyándose en la Investigación Multidimensional, con datos de trabajos realizados entre 2016 y 2019, en diálogo con Luciana Del-Ben, Maura Penna, Ana Mae Barbosa, bell hooks, Paulo Freire y Keith Swanwick. Se desarrolló la propuesta pedagógica musical aquí descrita y el material pedagógico

dirigido a docentes que trabajan con el lenguaje artístico de la música en la educación básica.

Palabras clave: Enseñanza de música escolar. Formación integral. Recorridos temáticos. Producto educativo.

Introdução

O presente artigo refere-se à pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Artes do Instituto Federal de Goiás – PROF-ARTES - IFG, inserida na área de concentração Ensino de Artes, na linha de pesquisa Abordagens Teórico-Metodológicas das Práticas Docentes. O estudo relaciona-se a uma prática docente nos anos de 2016 a 2019, na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira, município de Goiânia/GO. São reflexões e proposições acerca dos processos de ensino de música, conduzidos nessa escola a partir de temas – aqui denominados de *percursos temáticos*² – e suas relações com abordagens teóricas e metodológicas pertinentes à investigação proposta. Os percursos temáticos emergiram do anseio de integrar as demandas pedagógicas relacionadas ao projeto político-pedagógico – PPP da instituição, disciplinas e eletivas ao ensino musical escolar.

Buscou-se estabelecer um diálogo de concepções de aprendizagem adotadas pela Secretaria Municipal de Educação – SME de Goiânia e pela escola em estudo com as abordagens de autoras e autores da educação, com Paulo Freire (2020; 2021a; 2021b) e bell hooks (2013); da arte-educação, com Ana Mae Barbosa (1998); e da educação musical, com Keith Swanwick (2003), Maura Penna (2008; 2011) e Luciana Del-Ben (2002; 2003; 2015). Assim, surgiram questionamentos que nos levaram a delimitar os problemas da pesquisa, a saber: como construir uma concepção de educação musical por meio de percursos temáticos que integrem PPP, currículo, práticas artísticas e repertório musical? Como propor uma educação musical no contexto escolar, numa perspectiva de educação crítica e emancipatória? Como o trabalho conduzido por percursos temáticos pode contribuir para que o ensino de música na escola produza verdadeiro sentido na vida dos/das estudantes?

Considerando o exposto, o objetivo principal desta pesquisa é compreender como o trabalho conduzido por percursos temáticos pode contribuir para um efetivo ensino de música no contexto escolar. Os objetivos específicos são: explicitar os percursos temáticos e as práticas artísticas desenvolvidas na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira nos anos de 2016 a 2019; sistematizar e discutir os aportes teóricos a partir de suas relações com a área da educação musical; e elaborar um material pedagógico relacionado à aplicação de percursos temáticos no ensino de música nas escolas disponibilizado em *website*³ próprio (RAMOS, 2023).

O trabalho foi apoiado na abordagem da Pesquisa Multidimensional (RODRIGUES & LIMEIRA, 2006), com desdobramentos na Pesquisa Narrativa (MARTINS TOURINHO & SOUZA, 2017) e na Pesquisa Documental (GIL, 2008; 2018). Isso porque grande parte dos dados coletados são provenientes da investigação do trabalho realizado por docente-pesquisadora no ambiente escolar mencionado.

Educação Musical Escolar a partir de Percursos Temáticos

O trabalho realizado na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira a partir de percursos temáticos surgiu da necessidade de pensar um ensino musical capaz de integrar os afazeres escolares durante o ano letivo, para que os/as educandos/as pudessem desfrutar de vivências significativas em música e encontrar sentido no que se é estudado (DEL-BEN, 2015). As demandas pedagógicas destacadas nesta pesquisa são: as ações e projetos presentes no Projeto Político Pedagógico – PPP da escola (GOIÂNIA, 2016a, 2017, 2018, 2019a); os conteúdos existentes no currículo da disciplina Arte, na linguagem artística Música; as práticas artísticas; o repertório musical desenvolvido nas aulas regulares de música e nas aulas do reagrupamento com o Coral Canta Criança⁴.

Tendo em vista as questões levantadas, realizamos a revisão de literatura com a escrita do memorial assentado na Pesquisa Narrativa (MARTINS, TOURINHO & SOUZA, 2017), no qual foram descritos dois momentos: primeiro, a trajetória da docente-pesquisadora, a começar pelas primeiras vivências musicais até a atuação profissional com os percursos temáticos; segundo, o histórico da Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira, acrescido de sua organização pedagógica, a partir dos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano.

A delimitação temporal deste estudo compreendeu os percursos temáticos realizados nos anos de 2016 a 2019, com estudantes matriculados/as no Ciclo II⁵. Nesse período, o ensino fundamental na SME de Goiânia era organizado em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano, nos quais a disposição do tempo escolar foi pensada “com a flexibilização dos períodos de aprendizagem” (PORCIÚNCULA, 2002, p. 70), diferentemente da seriação com conteúdos sequenciais e pouca possibilidade de articulação.

Observamos nos PPPs da SME e da instituição escolar a preocupação em “propiciar meios para que os alunos desenvolvam suas capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, cultural e de relações interpessoais e inserção social, ética e estética, tendo em vista uma formação integral” (GOIÂNIA, 2017, p. 9). Assim, tendo os PPPs como base para planejamento e desenvolvimento das atividades educacionais estudadas, o trabalho com os percursos temáticos buscou propiciar a formação integral⁶ dos/das estudantes a partir dos temas pesquisados e vivenciados durante cada ano letivo, favorecendo a dialogicidade e troca de conhecimentos entre professora e alunos/as (FREIRE, 2021a 2021b), de forma que houvesse integração das ações pedagógicas já mencionadas.

Verificação dos documentos

Seguindo a verificação dos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia e da instituição escolar mencionada, ancorados na Pesquisa Documental (GIL, 2008, 2018), constatamos que o ensino estruturado em forma de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano preconiza um encadeamento nos processos de ensino e aprendizagem apoiando-se em diferentes propostas de trabalho pedagógico, posto que

com a eliminação da seriação e implantação dos ciclos, a SME pretendeu garantir o acompanhamento dos educandos em suas diferentes idades e situação sociocultural. À medida que alcancem os objetivos propostos para cada ciclo, os educandos deverão ter suas vivências enriquecidas e a garantia de continuidade do processo de aprendizagem escolar. Nesse entendimento, a SME propõe trabalhar o currículo integrado através de eixos temáticos, temas geradores e projetos, dentre outras modalidades de organização do trabalho escolar, como forma de integralizar e globalizar significativamente o conhecimento ao longo do Ensino Fundamental (PORCIÚNCULA, 2002, p. 70).

O esforço para atender aos princípios orientadores da SME visando a integralização do conhecimento é notado em vários trechos dos PPPs da instituição escolar, principalmente nos itens *Fins e Objetivos da Proposta Político Pedagógica da Escola, Objetivos da Escola, Organização Curricular, Plano de Ação da Coordenação Pedagógica, Projeto de Ensino e Aprendizagem da Escola e Plano Anual por Ciclo e Disciplinas* (GOIÂNIA, 2016a)⁷.

Desse modo, na busca pela formação integral dos/das estudantes, pautada na Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência da SME de Goiânia, a escola dispunha de autonomia na elaboração de seu PPP para definir as ações pedagógicas referentes às aulas regulares, reagrupamentos e projetos, permitindo ao trabalho ser caracterizado de forma a atender as necessidades da comunidade escolar. Conseqüentemente, os/as professores/as também tinham maior liberdade na escolha das metodologias de trabalho para alcançar os objetivos dos planos de ensino propostos, tanto nas aulas regulares como nos reagrupamentos; isso possibilitou aos/as discentes a ampliação de suas capacidades, uma vez que

O trabalho pedagógico no Ciclo II precisa oferecer caminhos formativos que apresentem uma constante complexificação dos conhecimentos. A criança passa, então, a compreender os conhecimentos como constituídos por múltiplas determinações: sociais, econômicas, afetivas, cognitivas, culturais, éticas, estéticas, políticas (GOIÂNIA, 2016b, p. 33).

As aulas regulares de música aconteciam duas vezes por semana em cada turma, inseridas no horário escolar como *Arte*⁸, orientadas pelos conteúdos curriculares presentes no PPP da instituição no item *Plano Anual por Ciclo e Disciplinas* (GOIÂNIA, 2016a), contemplando todos/as os/as alunos e alunas matriculados/as nas turmas do Ciclo II.

Como nas demais disciplinas, os conteúdos de música eram divididos em três trimestres a serem trabalhados e avaliados ao longo do ano letivo. De forma ampla, os objetivos das aulas regulares de música perpassavam vários aspectos, como “estimular o interesse e envolvimento dos educandos com a música, passando por práticas musicais diversas e repertório variado”, “vivenciar e conceituar os aspectos da teoria musical propostos” e “observar aspectos relevantes da História da Música, [...] além de contextualizar e interpretar as letras das músicas trabalhadas” (GOIÂNIA, p. 357). Nesses recortes, é notória a relação da proposta curricular para o ensino de música com a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998), que será apresentada na subseção seguinte.

Concomitantemente com as aulas regulares, o horário escolar no formato de Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano contava com as aulas do reagrupamento. Nesses momentos, as turmas se mesclavam e tinham aulas em formatos diferenciados, de acordo com a necessidade dos/das estudantes, permitindo a criação de novas situações de aprendizagem, uma vez que “existem várias possibilidades de reagrupar os educandos, a partir de atividades temáticas, de áreas de conhecimento, por habilidades, por centros de interesses, conforme o previsto no PPP da instituição” (GOIÂNIA, 2016b, p.40). O reagrupamento acontecia uma vez por semana, com duração de duas horas/aulas consecutivas, em oficinas que contemplavam “vários aspectos da aprendizagem (leitura, escrita, numeração, ampliação de conhecimentos e a iniciação musical, através da oficina de coral)” (GOIÂNIA, 2019a, p. 43).

Nesse contexto, propôs-se para o reagrupamento a formação de um grupo de canto coral de aproximadamente cinquenta estudantes, que logo foi denominado de Coral Canta Criança, para o qual foram priorizados “conteúdos específicos do canto e um repertório específico para o canto coral” (GOIÂNIA, 2016a, p. 359). A escolha da modalidade visou conscientizar os/as estudantes de que a voz é um instrumento valioso e que, para além dos conhecimentos musicais, o canto coletivo contribui com a transformação da realidade social (TORRES *et al.*, 2003). Além da efetivação das modalidades de aulas mencionadas, a equipe diretiva e pedagógica incentivava os/as docentes a inserir em suas práticas as ações e projetos dos temas transversais⁹ presentes no PPP da escola.

Diante de tais demandas, buscou-se alinhar o trabalho a partir do ensino musical contextualizado e conduzido pelos percursos temáticos apresentados adiante, a fim de proporcionar vivências significativas em música e contribuir no processo de formação integral dos/das estudantes.

Diálogo com autoras e autores

Perante o exposto, seguimos na Pesquisa Documental (GIL, 2008; 2018) ao estabelecer relações entre os dados levantados e os aportes teóricos. Observamos a presença do pensamento freiriano em diversas partes dos documentos verificados. Consequentemente, essa

concepção pedagógica se reflete no delineamento do trabalho com os percursos temáticos, quando esses também se direcionam para uma educação com enfoque na formação integral, cultural e humana, numa busca curiosa e dialógica (FREIRE, 2020, 2021a, 2021b).

Seguindo na reflexão do autor, sugere-se que o/a educador/a adote uma postura dialógica, numa perspectiva democrática, a fim de contextualizar a ação educativa na realidade em que o/a aluno/a está inserido/a, promovendo assim o exercício da sua curiosidade e imaginação, para que alcance sua autonomia (FREIRE, 2020). Freire acreditava ser possível desenvolver a verdadeira autonomia dos/das sujeitos/as na dialogicidade (FREIRE, 2021a, 2021b).

Ao se pensar na formação integral do/da aluno/a numa educação pautada pela busca curiosa e dialógica, surge uma relação entre a abordagem pedagógica realizada na escola mencionada e os “temas geradores” de Paulo Freire (2021a). Essa proposta de investigação a partir da temática sugerida aponta: “quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela” (FREIRE, 2021a, p. 137). É notório que na proposta de Freire, os “temas geradores” surgem dos/das próprios/as alunos/as, e o/a educador/a tece relações entre essas temáticas e os temas curriculares, de modo que tenha sentido e os/as faça perceberem-se como indivíduos/as pertencentes ao mundo.

No caso dos percursos temáticos, os temas são definidos pela coordenação pedagógica e por docentes em conformidade com os objetivos do PPP da instituição, porém não são apresentados de forma pronta e verticalizada. Desse modo, os temas geradores funcionam como um dos possíveis recursos pedagógicos propostos pela SME para trabalhar o currículo de forma integrada (PORCIÚNCULA, 2002), portanto, também contribuíram na condução dos percursos temáticos utilizados no processo do ensino de música nessa escola.

A partir da pedagogia crítica, bell hooks (2013) encontrou na didática de Paulo Freire uma “identidade na resistência”, por também acreditar numa educação libertadora. Assim, um aspecto de alto valor trazido para este trabalho por Freire e desenvolvido por hooks é “a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2013, p. 16). Nesse sentido, um ensino prazeroso não anula a seriedade da atividade intelectual, pelo contrário, pode estimular e favorecer o aprendizado:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2020, p. 139 e 140).

Por conseguinte, hooks (2013) destaca que apenas a vontade do/da professor/a não é suficiente para ocasionar real entusiasmo, visto que “nossa capacidade de gerar

entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros” (hooks, 2013, p. 17), pois “o entusiasmo é gerado pelo esforço coletivo” (hooks, 2013, p. 18).

Acreditamos que as aulas do componente curricular Arte constituem-se num espaço propício para o diálogo e para despertar o prazer de aprender, ensinar e trocar conhecimentos no ambiente escolar. Contudo, o entusiasmo e o conhecimento científico não garantem por si só o processo de ensino-aprendizagem, pois é fundamental que haja a organização do que se pretende realizar. Dessarte, em momentos pontuais do calendário escolar, grupo gestor e docentes reúnem-se para o planejamento coletivo nas instituições escolares da SME de Goiânia, onde

O planejamento é entendido como instrumento para a mudança da realidade social através do movimento dialético de ação e reflexão. Nessa vertente, se configura como um importante momento pedagógico para sistematizar, avaliar, organizar e prever ações, sendo essencial que esteja centrado nas necessidades formativas e nas experiências sociais e culturais dos educandos e professores (GOIÂNIA, 2016b, p. 36).

A importância desse processo é percebida uma vez que “o planejamento curricular é concebido como a espinha dorsal da escola por conter a proposta geral das experiências da aprendizagem que serão incorporadas nos diversos componentes curriculares” (PORCIÚNCULA, 2002, p. 89). Assim, o trabalho com os percursos temáticos surgiu da busca por planejar e organizar o ensino de música da Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira. A educadora musical Maura Penna (2011) traz a relevância que tem o planejamento, a seleção dos conteúdos e das abordagens metodológicas, no sentido de pensar ‘o que’ e ‘como’ ensinar, numa constante reflexão sobre as circunstâncias educacionais.

Percebemos que, mais importante do que seguir um método ou uma abordagem para o ensino de música, é imprescindível que o/a educador/a esteja atento/a às especificidades da escola, dos agrupamentos de estudantes e das rápidas mudanças no mundo contemporâneo, empenhando-se num planejamento com a flexibilidade necessária para a realização das ações pedagógicas e adaptação das possibilidades metodológicas. A tomada de consciência dessas questões fortalece o trabalho do/da educador/a musical, dado que “a conquista de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais” (PENNA, 2008, p. 63).

No campo da arte-educação, um dos caminhos trilhados se constitui no contato dos/das estudantes com as linguagens artísticas através da apreciação, da contextualização e do fazer artístico, não necessariamente nessa sequência, consolidando-se nas bases da Abordagem Triangular de Ana Mae Barbosa (1998, p. 92). A Abordagem Triangular é a proposta adotada pela SME de Goiânia para o ensino de Arte nas quatro linguagens

– artes visuais, dança, música e teatro – (GOIÂNIA, 2019b), logo, norteia as atividades de música da escola em estudo e, conseqüentemente, orienta os percursos temáticos.

O educador musical Keith Swanwick (2003) discute e propõe um ensino de música que amplie o desenvolvimento musical dos/das indivíduos/as, fazendo considerações a respeito do valor e da função da música em suas várias camadas da experiência musical, uma vez que “a música é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as ideias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (SWANWICK, 2003, p.18). Nessa direção, o autor aponta para a importância de os/as estudantes vivenciarem atividades de “composição, execução e apreciação musical” (SWANWICK, 2003, p. 92). São igualmente evidenciados aqui vínculos com a Abordagem Triangular (BARBOSA, 1998) que dialoga com outras linguagens artísticas incluindo a música, “justamente porque seu foco parametriza os aspectos conceituais e se coloca como eixo de referência para os processos de ensino e aprendizagem em Arte” (PEIXE, 2010, p. 190).

A fim de cerzir os pensamentos e proposições de autoras e autores citadas/os, completamos a discussão com a educadora musical Luciana Del-Ben, que traz questionamentos acerca do papel da música na educação básica e como efetivá-la nas escolas, desde sua implementação por meio de leis 11.769/2008 e 13.278/2016 (BRASIL, 2008b, 2016) até a busca por proporcionar a estudantes “o desenvolvimento de habilidades amplas, valores e sensibilidades” (DEL-BEM, 2015, p.134). Sob essa visão abrangente e crítica, é percebida no pensamento da autora a preocupação com a formação integral e cultural dos/das alunos/as, de modo que tenha sentido dentro e fora da escola, não limitada somente ao cumprimento dos conteúdos musicais curriculares (DEL-BEN, 2002, 2015).

Logo, quando o/a educador/a musical facilita o acesso dos/das discentes às diversas manifestações musicais e culturais, eles/elas são auxiliados/as “no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania” (HENTSCHKE & DEL-BEN, 2003, p.181). Nesse movimento de construção da cidadania dos/das educandos, o/a professor/a de música deve fomentar sua ação educativa valendo-se do planejamento e da avaliação como elementos primordiais para o desenvolvimento de “uma prática docente consciente, responsável e competente” (HENTSCHKE & DEL-BEN, 2003, p. 176), numa atitude reflexiva da prática pedagógica (DEL-BEN, 2003).

A autora também ressalta que “não é possível aprender música sem experiência musical ou uma vivência direta da música (seja cantar, tocar, ouvir, compor ou improvisar, por exemplo). Chegar a esse consenso foi uma grande conquista para a área de educação musical” (DEL-BEN, 2015, p. 122). Portanto, as contribuições da música na vida escolar e na formação dos/das estudantes podem se concretizar num ensino conduzido pelos percursos temáticos, por favorecerem a integração das demandas escolares através de um ensino musical criativo, dinâmico e crítico.

Metodologia e abordagens metodológicas

Esta pesquisa foi realizada na perspectiva da abordagem qualitativa de caráter descritivo e propositivo, ancorada na Pesquisa Multidimensional (RODRIGUES & LIMEIRA, 2006), na qual grande parte dos dados coletados advieram da investigação do trabalho realizado por docente-pesquisadora no ambiente escolar, tomado como fonte de pesquisa narrativa (MARTINS, TOURINHO & SOUZA, 2017) e de pesquisa documental (GIL, 2008, 2018). Isso evidenciou o contato direto com a situação que foi investigada, pois buscou um entendimento das circunstâncias educacionais vivenciadas nos anos de 2016 a 2019, a partir de revisão bibliográfica referente ao assunto e posterior comparação da análise dos materiais levantados com as hipóteses formuladas, culminando na produção da proposta pedagógico-musical descrita neste artigo e acompanhada de material pedagógico disponibilizado em site próprio (RAMOS, 2023).

A formulação deste estudo apoiou-se na abordagem da multidimensionalidade como exposta por Maria Lucia Rodrigues em seu texto *Metodologia Multidimensional em Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin* (RODRIGUES, 2006). A autora fundamenta-se na *teoria da complexidade* de Edgar Morin, pois envolve um olhar inter e transdisciplinar marcado pela “transitividade entre o empírico e o teórico, entre uma cultura humanista e a científica” (RODRIGUES, 2006, p. 21). Por entendermos “que vivemos um momento de máxima saturação deste modelo – de isolamento dos indivíduos, de dissociação dos problemas humanos e, portanto, da divisão dos saberes” (RODRIGUES, 2006, p. 13-14), concordamos que a situação descrita nos impõe novas formas e relações com os saberes, antes compartimentalizados. Esse caminho exige disponibilidade de nos desfazermos de certas seguranças para encontrarmos novas possibilidades investigativas “mais comprometidas com a autonomia e a responsabilidade pelas ideias, pelas ações e pela capacidade de contextualizar e englobar” (RODRIGUES, 2006, p. 15).

Trilhar pelas incertezas, por mais paradoxal que seja, começa com um certo entendimento de que fazer o mesmo caminho e percorrê-lo da mesma forma não nos levará, a não ser por acidente, a outros lugares. A prática educacional em artes descrita e analisada nesta pesquisa seguiu caminhos de experiências, disponibilidades, análises, diálogos e superação de obstáculos, fruto de um planejamento adaptável às situações que despontavam. Isso instiga a pensar sobre como a pesquisa reverbera ou não essa liberdade necessária no nosso tempo para encontrarmos as possibilidades mais adequadas para seguir, lembrando que “toda teoria, de certa forma, tende a ser transitória” (RODRIGUES, 2006, p. 23). Assim, adotamos a pesquisa de caráter multidimensional (RODRIGUES, 2006) por nela encontrar a possibilidade de transitar nos procedimentos que se fizeram necessários para a estruturação das etapas deste trabalho, uma vez que “o método é, ao mesmo tempo, atividade pensante do sujeito e arte, pois expõe a maneira de guiar ou conduzir a razão, conjugar diferentes conhecimentos, assumir ideias e ações” (RODRIGUES, 2006, p. 23).

Seguindo no pensamento de que a teoria está a serviço do conhecimento, os principais dados deste estudo foram obtidos a partir do aprofundamento no ensino musical escolar realizado por meio dos percursos temáticos. Logo saltaram questões da Pesquisa Narrativa, uma vez que as práticas docentes foram historicizadas na busca pelo entendimento do trabalho produzido, de modo que as “histórias de vida, arte e educação formam um tríptico no qual encontramos imagens de convergência, algumas apontando em direção comum e outras expandindo e abrindo para pontos que podem ser constantemente interrogados, transformados, rearranjados” (MARTINS, TOURINHO & SOUZA, 2017, p. 10). Portanto, ao acolher suas memórias, a pesquisadora tem a oportunidade de costurar experiências que a afetam, criando espaços para pesquisa e formação (MARTINS, TOURINHO & SOUZA, 2017).

Acreditamos ser importante enfatizar que o trabalho pedagógico desenvolvido de 2016 a 2019 não foi inicialmente pensado ou enquadrado em uma investigação científica. Assim, sistematizamos um trabalho que foi realizado de forma empírica, estruturado *a priori* na experiência da investigadora como musicista e docente atuante na área da educação musical. A partir dessa compreensão, estabelecemos no mestrado interações com as metodologias mencionadas.

Em seguida, destacamos documentos oficiais e registros das práticas artísticas como fonte de informações e amostras para sondar os possíveis diálogos e organizações do trabalho realizado, pois também poderiam nos contar sobre o contexto escolar e social em que estavam inseridas. Para o recorte e a análise dos materiais citados foi realizada, como um dos procedimentos técnicos, a revisão documental primária, mencionada por Gil:

A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc (GIL, 2018, p. 51).

Seguindo na exploração das fontes documentais, a fim de aproximar a compreensão do objeto de pesquisa ao seu contexto histórico e cultural, analisamos documentos oficiais mencionados e também registros pessoais. O uso desses dados¹⁰ corroborou o resgate, a reelaboração da memória e a veracidade dos percursos temáticos vivenciados na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira.

Discussão e análise de dados

É importante que o ensino de Arte nas escolas seja uma prática criativa e investigativa, estimulando a cognição, a sensibilidade e a imaginação do/da educando/a durante o processo. Como dito, o ensino empírico de artes descrito e analisado nesta pesquisa ocorreu a partir de um planejamento ajustável às experiências e vivências que surgiram à medida que o caminho foi trilhado com os/as estudantes através dos percursos temáticos, pois

Os projetos pedagógicos realizados apontam para a organização de espaços de aprendizagem que estimulem a socialização de conhecimentos entre os alunos, para que possam refletir acerca das suas experiências e encontrar possíveis caminhos para intervir e transformar a realidade vivenciada (GOIÂNIA, 2018, p. 44).

Assim, após aprofundamento no contexto do ensino musical escolar descrito, chegamos à *Apresentação dos Percursos Temáticos* e aos processos de *Elaboração do Material Pedagógico*.

Apresentação dos Percursos Temáticos

Tendo em vista estudos com base nas autoras e nos autores citados na revisão de literatura, avançou-se na compreensão de como foi formatada a prática docente no ensino de música que resultou nos percursos temáticos examinados. As atividades aconteceram de modo a contribuir para que o/a aluno/a percebesse os vínculos existentes entre elas.

Sobre a organização lógica dos conteúdos e sua reincidência, pesquisas indicam que os/as alunos/as podem alcançar maior êxito por meio de uma percepção consciente dos assuntos estudados (GAUTHIER *et al.*, 1998 *apud* TORRES *et al.*, 2003, p. 68). Entendemos, a partir da contribuição dos/das autores/as, que a recorrência de um tema e seus desdobramentos durante o ano letivo podem favorecer os processos de ensino e aprendizagem em música, e este é o intuito do trabalho pedagógico-musical estruturado a partir dos percursos temáticos. A seguir, são apresentadas as sinopses dos quatro percursos temáticos¹¹ analisados.

Em 2016, dentro do tema transversal *sustentabilidade*, definido no planejamento pedagógico como *Meio Ambiente e Sustentabilidade – Nossa escola curte essa ideia* (GOIÂNIA, 2016a, p. 119), procurou-se abordar os diferentes tipos de sustentabilidade com os/as estudantes, no intuito de ampliar os estudos sobre o assunto, que comumente se concentram nas questões ambientais. Com ênfase nos aspectos da ‘sustentabilidade cultural’, em especial nas características da cultura goiana, fauna e flora do bioma cerrado, nos costumes, tradições, culinária, artistas visuais e músicos/as goianos/as, os principais objetivos desse percurso temático foram conceituar a sustentabilidade cultural, reconhecer as características da

cultura goiana e vivenciar atividades de contextualização, apreciação e criação dentro do tema proposto. Esse percurso temático recebeu o título *Em cantos de Goiás*¹².

Em 2017, os assuntos destacados para o trabalho pedagógico da instituição foram relacionados à implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 (BRASIL, 2003, 2008a), que incluíram no currículo das escolas de Ensino Fundamental e Médio conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena (BRASIL, 2003), estabelecido no PPP da escola como *Projeto: a cor da cultura* (GOIÂNIA, 2017, p. 216). Nas aulas de música, o estudo concentrou-se na valorização da diversidade cultural brasileira, com destaque para a história e manifestações da cultura afro-brasileira, o combate ao racismo e ao preconceito de qualquer natureza, a riqueza rítmica afro-brasileira, os instrumentos musicais de origem africana, artistas e músicos/as negros/as de diferentes gêneros musicais. O percurso temático *De toda cor*¹³ teve como objetivos principais promover discussões para a sensibilização sobre o preconceito racial e o combate às atitudes discriminatórias, conhecer as influências culturais de origem africana e experienciar atividades de contextualização, apreciação e criação a partir do aprofundamento nos conteúdos de música voltados para a cultura afro-brasileira.

No ano de 2018, os/as alunos/as puderam expandir seus estudos sobre a diversidade da cultura popular das regiões do Brasil, a partir de trabalhos propostos no planejamento pedagógico “de reconhecimento à diversidade étnica, racial e cultural da sociedade brasileira” (GOIÂNIA, 2018, p. 60). Dessa vez, foram abordados elementos da cultura nordestina nas aulas de música, suas manifestações folclóricas e populares, literatura de cordel, a questão da seca, do êxodo rural, os principais ritmos difundidos por Luiz Gonzaga, como baião, xote e forró, bem como os instrumentos musicais presentes nesses gêneros musicais. Esse percurso temático recebeu o mesmo título do livro utilizado como base, *O Nordeste nas canções de Luiz Gonzaga*¹⁴ (AZEVEDO, VIANA & FEITOSA, 2013), cujos objetivos gerais foram valorizar aspectos da cultura nordestina, interpretar canções de Luiz Gonzaga e realizar atividades de contextualização, apreciação e criação a partir dos ritmos brasileiros baião, xote e forró.

Por fim, em 2019, como desdobramento da “obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira” (GOIÂNIA, 2019a, p. 34), os/as estudantes tiveram a oportunidade de pesquisar questões referentes ao patrimônio imaterial da cultura brasileira. As atividades de música partiram do aprofundamento no gênero musical samba, sua história e suas origens, principais tipos, compositores/as e os instrumentos musicais mais utilizados. Com o título *Se tocar, eu vou sambar!*¹⁵, os objetivos desse percurso temático foram estudar a definição de patrimônio imaterial, conhecer exemplos de bens culturais de natureza imaterial, compreender a história e a origem das raízes afro-brasileiras do samba e realizar atividades de contextualização, apreciação e criação com base nos principais tipos de samba.

Conforme apresentado, em cada ano letivo o percurso temático vivenciado proporcionou a educandos/as e educadora unir as atividades escolares em uma investigação

significativa, de maneira dialógica e criativa, para alcançar um encadeamento de conhecimentos num verdadeiro processo de ensino e aprendizagem em música.

Elaboração do Material Pedagógico

Após análise dos materiais levantados na pesquisa (fotografias, vídeos, planos de aulas, repertório, atividades, PPPs, currículo, leis, resoluções), chegamos ao consenso de que um site seria o formato adequado para apresentá-los, por se tratar de um ambiente virtual no qual é possível reunir diferentes páginas interligadas, de modo a facilitar a divisão em seções (CLEMENTE, 2019). A vantagem de dividir o material pedagógico produzido em seções está em proporcionar melhor organização e acessibilidade aos dados, permitindo que leitores/as localizem as informações de forma mais rápida e assertiva. A estrutura básica do site pode ser observada na Figura 1:

Figura 1: Estrutura do site.



Fonte: Elaboração dos/as autores/as, 2023.

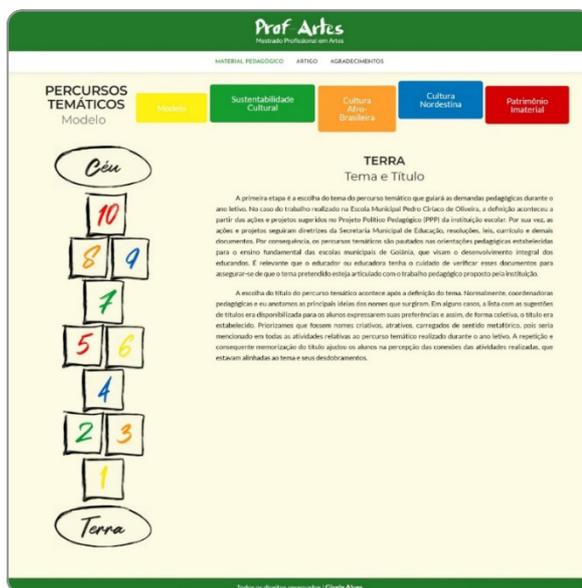
A partir do momento em que iniciamos as etapas de estruturação do material pedagógico, sentimos a necessidade de sistematizar os conceitos estudados em uma imagem, a fim de trazer uma dose de poesia e criar uma expressão visual relacionada aos elementos destacados nos percursos temáticos. Encontramos na imagem do jogo da amarelinha a convergência dos contextos e conceitos levantados neste estudo (JARDIM, 2021). A amarelinha possui uma origem incerta, com diferentes histórias sobre sua proveniência coexistindo. A mais recorrente aponta para seu início na Roma Antiga, onde as crianças desenhavam

um caminho no chão, com ‘casas’, jogavam uma pedra na primeira casa, com o objetivo de ir pulando até o círculo final, sem pisar na casa abrigando a pedra e sem se desequilibrar, simbolizando a própria trajetória do homem através da vida (SOARES, 2017).

Por consequência, a escolha dessa metáfora levou a estabelecer vínculos não somente entre a amarelinha e os percursos temáticos, mas trouxe vários desdobramentos, como reflexões acerca da própria trajetória na música e na docência; da função da pedra na brincadeira da amarelinha; do enfrentamento das dificuldades encontradas pelo caminho; e da necessidade de adaptação para continuar até completar o objetivo do jogo.

Reafirmamos que a metáfora surgiu do amadurecimento da investigação aqui proposta e não se trata literalmente da ação do jogo da amarelinha. Na navegação no site criado para disponibilizar o material pedagógico, os/as leitores/as encontrarão na imagem da amarelinha as etapas¹⁶ da sistematização da abordagem desenvolvida para a aplicação de percursos temáticos no ensino de música nas escolas. Ao acessá-lo, será possível conhecer o percurso temático *modelo*, bem como o detalhamento dos quatro percursos temáticos aplicados – *sustentabilidade cultural*, *cultura afro-brasileira*, *cultura nordestina*, *patrimônio imaterial* –, como mostra a Figura 2:

Figura 2: Página Percursos Temáticos Modelo.



Fonte: Captura de tela do produto educacional, 2023.

É importante pontuar que a palavra ‘modelo’ aparece no produto educacional não como um modo fechado para executar o percurso temático, mas refere-se à visão metodológica e didática surgida a partir da sistematização das vivências nesse contexto

escolar específico. Cabe ao/à educador/a, portanto, modificar e adaptar os percursos temáticos conforme as particularidades de sua realidade docente e discente. Os itens que compõem o modelo de cada casa da amarelinha estão apresentados no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Etapas da Amarelinha.

CASA	ITEM	DESCRIÇÃO
Terra	Tema / Título	Escolha e discussão do tema; criação do título.
1	Sinopse	Elaboração de pequeno texto contendo a visão geral do tema.
2	PPP	Articulação dos percursos temáticos com as ações presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição escolar.
3	Referências	Pesquisa de referências bibliográficas diversas para o desenvolvimento do tema escolhido.
4	Conteúdos / Currículo	Levantamento dos conteúdos previstos no currículo do componente Arte na linguagem Música; conteúdos do percurso temático.
5	Objetivos	Enumeração dos objetivos previstos no currículo do componente Arte na linguagem Música; objetivos do percurso temático, tendo em vista a integralização das demandas pedagógicas.
6	Contextualizar	Abordagem Triangular: atividades de pesquisas individuais e coletivas, leituras, aulas expositivas dialogadas, debates, seminários.
7	Apreciar	Abordagem Triangular: atividades de fruição estética com valorização da subjetividade e apontamentos sobre as características das músicas e obras apreciadas.
8	Fazer / Criar	Abordagem Triangular: atividades de práticas musicais diversas, como vivências rítmicas, canto coral, criação de instrumentos não-convencionais, expressão e criação em música.
9	Repertório / Arranjos	Sugestão do repertório e construção de arranjos adequados ao grupo (uníssono, a duas vozes, cânones, pergunta e resposta, sonorização de histórias).
10	Registros	Formação de acervo por meio de fotografias, áudios e vídeos dos momentos vivenciados nas aulas e nas apresentações.
Céu	Arte na Escola / Avaliação	Impressões da docente-pesquisadora (avaliação contínua e processual) durante a realização do percurso temático.

Fonte: Elaboração dos/as autores/as, 2023.

Assim, a alegoria da amarelinha confere significado ao aprendizado dos percursos temáticos, no qual o/a educador/a, em contato com o material pedagógico, pode desenvolver seus modos de ensinar em amarelinhas de formação artística. Ao sair da casa inicial *Terra*, considerando inclusive sua própria bagagem (TORRES *et al.*, 2003), o/a docente vai acrescentando ao contexto de ensino novas formas de lidar com os elementos em sua trajetória ao passar pelas próximas ‘casas’, revolvendo quando necessário e avançando quando possível, até a casa final, ‘Céu’, mantendo constantes reflexão e avaliação do percurso realizado.

Considerações finais

Esperamos que esta pesquisa possa fornecer material documental, teórico e didático para docentes interessados/as em estabelecer vínculos entre o ensino de música e os diversos âmbitos do cotidiano escolar e da vida dos/das educandos/das, pautados na formação integral. Acreditamos que a investigação proposta contribui e abre trilhas para docentes que tenham interesse em desenvolver trabalhos na área da educação musical, por meio dos percursos temáticos.

Sem pretensão de dar respostas definitivas aos questionamentos que impulsionaram este estudo, a análise e a construção dos percursos temáticos para a educação musical foram apresentadas como um possível caminho no ensino musical escolar, numa concepção de integralização das demandas pedagógicas e das vivências artísticas já mencionadas, as quais, mesmo com objetivos pré-definidos, apresentam a maleabilidade necessária para se adequar às mudanças que irrompem no processo de ensinar e aprender.

Além disso, a discussão teórica com autoras e autores citadas/os nos permitiu avançar na compreensão das práticas docentes realizadas na Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira, onde observamos que é possível proporcionar vivências significativas em música para os/as estudantes, a partir do ensino de música organizado pelos percursos temáticos. Observou-se na didática proposta que os caminhos conduzidos por temas evidenciam elementos de uma educação dialógica, crítica e emancipatória, tendo em vista a formação integral de alunos e alunas envolvidos/as.

Ressaltamos que o produto educacional disponibilizado em site próprio (RAMOS, 2023) apresenta um material pedagógico que viabiliza a implementação dos percursos temáticos para o ensino de música nas escolas regulares. Isso é possível porque traz tanto o detalhamento das etapas dos quatro percursos temáticos praticados com os/as discentes, nos anos de 2016 a 2019, quanto o percurso temático *modelo* resultante da sistematização do caminho metodológico vivenciado, que permite a aplicação em outros temas desejados.

Assim, concluímos que as contribuições predominantes da pesquisa para o ensino musical escolar podem ser enriquecidas pela sistematização dessa abordagem teórico-metodológica, pois favorecem a integração das demandas pedagógicas a partir de um ensino dinâmico e criativo, conduzido pelos percursos temáticos.

Recebido em: 22/11/2023; Aprovado em: 21/03/2024.

Notas

- 1 Esta pesquisa foi realizada com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Nível Superior/Brasil – CAPES; Código de Financiamento 001.
- 2 O termo percurso temático se refere à organização do trabalho realizado na escola, que consistiu em integrar as demandas pedagógicas e conduzir as atividades escolares a partir de um tema. Buscou-se também fortalecer os processos de ensino-aprendizagem em música pautados em Paulo Freire (2020; 2021).
- 3 Para conhecer o Material Pedagógico criado a partir da sistematização dos *percursos temáticos*, acesse o *site*. Disponível em: <<https://www.percursosomaticosgisealves.com/>>. Acesso em: 05 mar. 2023.
- 4 O Coral Canta Criança é um projeto da Escola Municipal Pedro Ciríaco de Oliveira, iniciado no ano de 2015 nas aulas do Reagrupamento (disciplina eletiva).
- 5 O Ciclo II abrange a fase da pré-adolescência (9 a 11 anos de idade), que corresponde às turmas de 4º a 6º anos na seriação (GOIÂNIA, 2016a).
- 6 O termo “formação integral” na perspectiva freireana aparece diversas vezes nos PPPs da SME de Goiânia e nos PPPs da escola em estudo. Para Freire, a formação dos/das educandos/as deve promover o desenvolvimento das diversas capacidades dos/das indivíduos/as, preparando-os/as para se tornarem mais autônomos/as, éticos/as, críticos/as e, assim, transformarem suas realidades (Freire, 2020, 2021^a, 2021b).
- 7 Nos PPPs de 2017, 2018 e 2019 da instituição escolar, foram observadas poucas variações em títulos e textos nos itens mencionados. Portanto, entendemos que não é necessário citar ano por ano, pois os documentos mantêm a essência da Proposta Político-Pedagógica da SME.
- 8 A nomenclatura *arte* é utilizada para se referir ao componente curricular, independentemente da linguagem artística (artes visuais, música, dança, teatro) desenvolvida na instituição escolar.
- 9 Presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).
- 10 Para visualização dos dados analisados, acesse o material pedagógico disponibilizado em: <<https://www.percursosomaticosgisealves.com/>>.
- 11 Para conhecer na íntegra as etapas de cada um dos percursos temáticos, acesse o material pedagógico disponibilizado em: <<https://www.percursosomaticosgisealves.com/>>.
- 12 Para ver os registros (fotografias e vídeos) do percurso temático *sustentabilidade cultural*, acesse o link: <<https://www.percursosomaticosgisealves.online/sustentabilidade-10/>>.
- 13 Para ver os registros (fotografias e vídeos) do percurso temático *cultura afro-brasileira*, acesse o link: <<https://www.percursosomaticosgisealves.online/cultura-afro-10/>>.
- 14 Para ver os registros (fotografias e vídeos) do percurso temático cultura nordestina, acesse o link: <<https://www.percursosomaticosgisealves.online/cultura-10/>>.
- 15 Para ver os registros (fotografias e vídeos) do percurso temático patrimônio imaterial acesse o link: <<https://www.percursosomaticosgisealves.online/patrimonio-10/>>.
- 16 Não é necessário percorrer as casas da amarelinha seguindo as regras do jogo, elas podem ser acessadas no site em qualquer ordem, pois não é um jogo virtual.

Referências

- AZEVEDO, Lucinda; VIANA, Adelson & FEITOSA, Ana Thaís (Orgs.). *O Nordeste nas canções de Luiz Gonzaga*. Fortaleza: IMEPH, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998, p. 79-135.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 10.639/2003*. Diário Oficial da União. Brasília. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 11.645/2008*. Diário Oficial da União. Brasília. 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 11.769/2008*. Diário Oficial da União. Brasília. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei 13.278/2016*. Diário Oficial da União. Brasília. 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1>. Acesso: 28 dez. 2022.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso: 18 dez. 2022.
- CLEMENTE, Matheus. Sites: o guia definitivo da Rock Content. *Blog Rock Content*, 2019. Disponível em: <O guia definitivo de Sites: conceito, tipos e como criar (rockcontent.com)>. Acesso: 01/11/2022.
- DEL-BEN, Luciana. Práticas pedagógico-musicais escolares: concepções e ações de três professoras de música do ensino fundamental. *OPUS – Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)*, Porto Alegre, v. 8, p. 17-28, fev. 2002.
- DEL-BEM, Luciana. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: ideias para pensarmos a formação de professores de música. *Revista da Abem*, n. 8, p. 29-32, mar. 2003.
- DEL-BEM, Luciana. Música, ensino e Educação Básica. In: LOPES, Helena & ZILLES, José Antônio B (Orgs.). *Música e Educação: série diálogos com o som*. Barbacena: EdUEMG, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 66 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 77 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 50 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2018.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica da Escola Municipal Pedro Ciriaco de Oliveira*. Goiânia: SME, 2016a.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência*. Goiânia: SME, 2016b.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica da Escola Municipal Pedro Ciriaco de Oliveira*. Goiânia: SME, 2017.
- GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica da Escola Municipal Pedro Ciriaco de Oliveira*. Goiânia: SME, 2018.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica da Escola Municipal Pedro Ciriaco de Oliveira*. Goiânia: SME, 2019a.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-Pedagógica para a infância e adolescência*. p. 54-55. Goiânia: SME, 2019b. Disponível em: <<https://www.sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/categor%20y/23-ensino-fundamental>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

HENTSCHKE, Liane & DEL-BEN, Luciana. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane & DEL-BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

hooks, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JARDIM, Cinthia. Amarelinha: como brincar, benefícios para o desenvolvimento infantil e regras. *Pais & Filhos*, 2021. Disponível em: <<https://paisefilhos.uol.com.br/crianca/amarelinha-como-brincar-beneficios-para-o-desenvolvimento-infantil-e-regras/>>. Acesso em: 01 nov. 2022.

MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene & SOUZA, Elizeu Clementino (Orgs.). *Pesquisa Narrativa: interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria: UFSM, 2017.

PEIXE, Rita. Abordagem Triangular como pressuposto conceitual: Percurso e experiências na elaboração curricular para o Ensino de Arte no município de Concórdia/SC. In: BARBOSA, Ana Mae & CUNHA, Fernanda Pereira (Orgs.). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

PENNA, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

PENNA, Maura. A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como” ensinar música. In: MATEIRO, Teresa & ILARI, Beatriz (Orgs.). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Ibpex, 2011.

PORCIÚNCULA, Zenith Pires de Moraes. *Os “Ciclos de Formação” em Escolas Municipais de Goiânia: da integração proposta à integração possível*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu/Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

RODRIGUES, Maria Lucia. Metodologia Multidimensional em Ciências Humanas: um ensaio a partir do pensamento de Edgar Morin. In: RODRIGUES, Maria Lucia & LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). *Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

RODRIGUES, Maria Lucia & LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti (Orgs.). *Metodologias multidimensionais em Ciências Humanas*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

RAMOS, Gisele Alves. Material Pedagógico. *Percursos Temáticos – Gisele Alves Ramos*, 2023. Disponível em: <<http://percursosomaticosgiselealves.com/>>. Acesso em: 05 mar. 2023.

SOARES, Jessica. Conheça a origem de 6 brincadeiras populares. *Super Interessante*, 2017. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/coluna/superlistas/conheca-a-origem-de-6-brincadeiras-populares/>>. Acesso: 01 nov. 2022.

SWANWICK, Keith. *Ensinando Música Musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TORRES, Cecília *et al.* Escolha e organização de repertório musical para grupos corais e instrumentais. In: HENTSCHKE, Liane & DEL BEN, Luciana (Orgs.). *Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

RETRATOS DA
ESCOLA

▶ **RELATOS DE
EXPERIÊNCIA**



Uso das metodologias ativas no enfrentamento do *bullying*: *uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos*

The use of active methodologies to combat bullying:
an experience with Project-Based Learning

Uso de metodologías activas en el afrontamiento del acoso:
una experiencia con el Aprendizaje Basado en Proyectos

 **DIOGO JORDÃO***

Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes – RJ, Brasil.

RESUMO: O bullying é um grave problema enfrentado pelas escolas brasileiras, que possuem papel fundamental de promover medidas de conscientização, prevenção e combate a esse tipo de violência. Baseado em pesquisa, discussão bibliográfica e no relato de experiência pedagógica em diálogo com a literatura especializada, o presente trabalho busca discutir as contribuições das metodologias ativas no enfrentamento do bullying escolar, mediante discussão de uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos. A prática foi desenvolvida com/por estudantes da segunda série do ensino médio de uma escola estadual de Campos dos Goytacazes, RJ. Os resultados indicam que as atividades possibilitaram a apropriação de conhecimentos sobre o bullying e despertaram nos/nas alunos/as a consciência da gravidade do problema, assim como a percepção de que a solução depende da ação de todos/as. Além do desenvolvimento de uma educação contextualizada na realidade, depreende-se que as metodologias ativas permitem alcançar novos valores e atitudes voltados à coletividade.

* Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor de Geografia da Secretaria de Estado da Educação do Rio de Janeiro. *E-mail:* <prof.diogojordao@gmail.com>.

Palavras-chave: *Bullying*. Metodologias Ativas. Aprendizagem Baseada em Projetos.

ABSTRACT: Bullying is a serious problem faced by Brazilian schools, which have a fundamental role in promoting awareness, prevention and measures against this type of violence. Based on research, bibliographical discussion and the report of pedagogical experience in dialogue with specialized literature, this article aims to discuss the contributions of active methodologies in combating school bullying through the discussion of an experience with Project-Based Learning. The practice was developed with/by high school second grade students at a state school in Campos dos Goytacazes in the state of Rio de Janeiro. The results indicate that the activities allowed the acquisition of knowledge about bullying and made students aware of the seriousness of the problem, as well as the perception that the solution depends on everyone's action. In addition to developing an education contextualized in reality, active methodologies allow us to achieve new values and attitudes aimed at the community.

Keywords: Bullying. Active Methodologies. Project-Based Learning.

RESUMEN: El acoso (bullying) es un grave problema que enfrentan las escuelas brasileñas, que desempeñan un papel fundamental en la promoción de medidas de sensibilización, prevención y combate contra este tipo de violencia. A partir de investigaciones, discusiones bibliográficas y el relato de experiencias pedagógicas en diálogo con la literatura especializada, este trabajo busca discutir los aportes de las metodologías activas en el combate al acoso escolar, a través de la discusión de una experiencia con el Aprendizaje Basado en Proyectos. La práctica fue desarrollada con/por estudiantes de segundo año de secundaria de una escuela estatal en Campos dos Goytacazes, RJ. Los resultados indican que las actividades permitieron adquirir conocimientos sobre el bullying y sensibilizaron a las/os estudiantes sobre la gravedad del problema, así como la percepción de que la solución depende de la acción de todos. Además del desarrollo de una educación contextualizada en la realidad, parece que las metodologías activas permiten alcanzar nuevos valores y actitudes dirigidas a la comunidad.

Palabras clave: Acoso (*bullying*). Metodologías activas. Aprendizaje Basado em Projetos.

Introdução

O *bullying* é um fenômeno presente nas escolas brasileiras, sejam elas grandes ou pequenas, rurais ou urbanas, públicas ou privadas. Segundo levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2022) com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, 40,3% dos/das alunos/as afirmaram já ter sofrido *bullying*. Para além de uma simples brincadeira de mau gosto ou um conflito pontual, esse tipo de violência envolve atitudes hostis, que violam dignidade humana das vítimas, ameaçando sua integridade física e psicológica, podendo causar evasão escolar e até mesmo a morte. Portanto, requer esforços efetivos, não apenas da escola, mas de toda a sociedade.

O combate ao *bullying* já está regulamentado no arcabouço legal do país. A Lei 13.185/2015 instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) no Brasil (BRASIL, 2015). Já a Lei nº 13.663/2018 alterou Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional com o objetivo de incluir a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2018). Dessa forma, as escolas têm o dever legal de trabalhar o enfrentamento do *bullying*. Considera-se que a escola deve facultar aos/às alunos/as o conhecimento e a reflexão sobre a existência do fenômeno *bullying*, suas consequências na própria realidade escolar e como evitá-lo, transformando-a num ambiente que estimule o bom relacionamento socioeducacional. Esse conhecimento despertará no/na aluno/a sua consciência crítica e seu poder de transformação (FANTE, 2018).

Da mesma forma, considera-se que a educação escolar precisa ser útil para a vida, de modo que os/as estudantes possam articular o conhecimento construído às reais possibilidades de aplicação prática. As chamadas metodologias ativas de aprendizagem podem ser fundamentais nesse processo, pois oportunizam situações de aprendizagem envolvendo a problematização da realidade, possibilitando ao/à estudante um protagonismo em seu processo de aprendizagem (DIESEL, BALDEZ & MARTINS, 2017). Destaca-se, nesse âmbito, a Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP, metodologia por meio da qual os/as alunos/as se envolvem com diversas tarefas e desafios para resolver um problema extraído da realidade ou desenvolver um projeto que tenha ligação com sua própria vida. Adotando o princípio da aprendizagem colaborativa, para além da teorização, há a preocupação quanto à criação de oportunidades para o/a aluno/a aplicar o que está aprendendo, seja na elaboração de um produto ou uma intervenção na realidade (MORAN, 2018).

Diante de tais apontamentos, o presente trabalho busca discutir as contribuições das metodologias ativas no enfrentamento do *bullying* escolar, mediante o relato e a discussão de uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP. A prática, denominada *Um por Todos e Todos contra o Bullying* foi desenvolvida com/por alunos/as da segunda série do Ensino Médio, modalidade integral, de uma escola estadual de Campos dos Goytacazes, RJ, onde este autor é professor.

O trabalho é baseado em pesquisa e discussão bibliográfica, assim como no relato de experiência pedagógica. Além desta introdução e das considerações finais, o texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente, apresenta discussão teórica sobre metodologias ativas, a ABP e o fenômeno *bullying*. Posteriormente, relata a experiência de ensino-aprendizagem, dialogando com a literatura especializada.

Metodologias ativas e a Aprendizagem Baseada em Projetos

Tradicionalmente, o processo de ensino-aprendizagem acontece mediante uma abordagem pedagógica centrada no/na professor/a. Por meio de aulas expositivas e com o apoio do quadro branco ou do livro didático, o/a docente transmite conteúdos aos/às alunos/as, que assistem passivamente, em cadeiras individuais enfileiradas. Em contraposição a esse método, as chamadas metodologias ativas partem de uma concepção na qual o/a estudante está no centro do processo educativo, enquanto o/a educador atua como mediador/a na construção de conhecimentos.

As metodologias ativas possibilitam a participação direta e efetiva dos/das alunos/as, com seus saberes, habilidades, experiências e opiniões valorizados em todas as etapas do processo. Assim, muito mais do que ouvir, ler e escrever, os/as discentes também perguntam, discutem, investigam, experimentam, criam e ensinam numa perspectiva crítica e reflexiva. As cadeiras separadas por filas dão lugar a uma organização flexível para trabalhos conjuntos em diferentes ambientes, dentro ou fora do prédio escolar, de modo que o conhecimento seja construído de forma colaborativa (DIESEL, BALDEZ & MARTINS, 2017). Nas palavras de MORAN (2018):

as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber *feedback*, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (MORAN, 2018, p. 81).

Neusi Berbel (2011) explica que essas metodologias constituem formas de desenvolver o processo de aprender ao exporem estudantes a experiências desafiadoras, sejam elas reais ou simuladas. Enquanto estuda para compreendê-las ou superá-las, o/a aluno/a é estimulado/a a mobilizar seu potencial intelectual. Mais do que buscar informações, é incitado/a a trabalhar com elas, elaborá-las e reelaborá-las em função do que precisa responder ou equacionar.

A adoção dessas estratégias possibilita significativas contribuições ao processo educativo. Segundo Berbel (2011), as metodologias ativas permitem ao/à discente o desenvolvimento do espírito científico, do pensamento crítico e reflexivo, assim como de valores

éticos. O exercício da liberdade e da autonomia na tomada de decisões é fundamental. Quando as contribuições dos/das alunos/as são acatadas e valorizadas, são estimulados os sentimentos de engajamento, percepção de competência e de pertencimento, contribuindo, assim, no aumento da motivação para estudar. Entre as diversas possibilidades de metodologias ativas implementadas estão: Aprendizagem Baseada em Projetos, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem por meio de Jogos, Aprendizagem Baseada em Times, Estudo de Caso, Sala de Aula invertida, *Design Thinking*, entre outras. Para este estudo, será dado destaque à Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP.

Sabe-se que a realização de projetos é algo corriqueiro nas escolas. No entanto, em muitos casos essas ações se limitam a apresentações de músicas, teatros ou danças preparadas por estudantes a partir de um tema exigido pelas coordenações pedagógicas. Embora possam abordar temáticas relevantes como violência, consciência negra e sustentabilidade, a preocupação com o processo de aprendizagem costuma ficar em segundo plano, haja vista que o foco é dado apenas à culminância, cujas fotografias serão prontamente enviadas à Secretaria de Educação.

Segundo José Moran (2018), no âmbito das metodologias ativas, a ABP consiste em um formato de ensino no qual os/as discentes identificam problemas extraídos da própria realidade e buscam soluções para resolvê-los mediante atividades diversas. São trabalhadas suas habilidades de pensamento crítico e criativo, assim como a percepção de que existem várias maneiras de se realizar uma tarefa. No processo, os/as discentes lidam com questões interdisciplinares e adotam o princípio da aprendizagem colaborativa, baseada no trabalho coletivo. Os projetos preveem momentos para reflexão, feedback, discussão com outros grupos e atividades para ‘melhoria de ideias’. Há ainda a preocupação em gerar um produto, que pode ser um objeto concreto, uma ideia, uma campanha etc. Quanto à avaliação, ocorre de acordo com o desempenho durante as atividades e na finalização do trabalho.

Os modelos de implementação da metodologia de projetos variam de acordo com sua estrutura de realização, duração e complexidade. Conforme Moran (2018), os principais são: a) exercício-projeto, quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina; b) componente-projeto, quando é desenvolvido como uma atividade não articulada com nenhuma disciplina específica; c) abordagem-projeto, quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar; e d) currículo-projeto, quando não é possível identificar uma estrutura formada por disciplinas. Um projeto também pode ser classificado em função do seu objetivo. Ele pode ser explicativo, quando busca elucidar algo que já se conhece; investigativo, quando visa pesquisar uma questão ou situação, utilizando técnicas científicas; e também pode ser construtivo, caso proponha a construção de um novo produto ou processo (MORAN, 2018). O autor afirma que os projetos bem elaborados contribuem para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, pois mobilizam habilidades em todas as etapas. Para tanto, devem lançar mão de diversas atividades, entre as quais:

Atividades para motivação e contextualização: os alunos precisam querer fazer o projeto, se envolver emocionalmente, achar que dão conta do recado caso se esforcem, etc; Atividades de *brainstorming*: espaço para a criatividade, para dar ideias, ouvir os outros, escolher o que e como produzir, saber argumentar e convencer; Atividades de organização: divisão de tarefas e responsabilidades, escolha de recursos que serão utilizados na produção e nos registros, elaboração de planejamento; Atividades de registro e reflexão: autoavaliação, avaliação dos colegas, reflexão sobre qualidade dos produtos e processos, identificação de necessidade de mudanças de rota; Atividades de melhoria de ideias: pesquisa, análise de ideias de outros grupos, incorporação de boas ideias e práticas; Atividades de produção: aplicação do que os alunos estão aprendendo para gerar os produtos; Atividades de apresentação e/ ou publicação do que foi gerado: com celebração e avaliação final (MORAN, 2018, p. 63).

William Bender (2014) destaca que a ABP é um formato empolgante e inovador, pois os/as estudantes têm a liberdade de escolher aspectos de suas tarefas, são motivados/as por problemas autênticos do mundo real e podem efetivamente contribuir para a sua comunidade. Essa ênfase tende a tornar o ensino mais relevante para as vidas dos/das alunos/as, aumentando a motivação e, muitas vezes, resultando em um maior envolvimento acadêmico.

***Bullying*: uma abordagem teórica**

O cotidiano escolar é permeado de conflitos e violências. Brigas e desavenças são produzidas e apaziguadas diariamente nas escolas do Brasil e do mundo. Em alguns casos, começam como brincadeiras maliciosas e logo ultrapassam os limites da tolerância. Quando essas agressões são constantes e rotineiras, é provável que esteja ocorrendo o *bullying*.

Ao contrário de ações violentas ocasionais, o *bullying* é caracterizado por ações deliberadas e repetitivas, pelo desequilíbrio de poder e pela sutileza com que ocorre, de modo que adultos/as não percebam ou permitindo que finjam não perceber. Ele se manifesta como um conjunto de violências físicas ou psicológicas, com o objetivo de intimidar ou agredir outro/a indivíduo/a (ou grupo de indivíduos/as) incapaz de se defender. Insultos, intimidações, apelidos cruéis, acusações injustas, hostilização e ridicularização de outros/as alunos/as, levando-os/as à exclusão, danos físicos, morais e materiais são algumas das manifestações do *bullying* (FANTE & PEDRA, 2008; FANTE, 2018).

A Lei nº 13.185 (BRASIL, 2015), sancionada pela então presidente Dilma Rousseff, instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying) no Brasil, visando fundamentar as ações do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação quanto ao tema. A referida Lei define o *bullying* como:

todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas (BRASIL, 2015).

Considerando as diferentes ações praticadas no âmbito dessa violência, o *bullying* pode ser classificado como verbal (insultos, xingamentos e apelidos pejorativos), moral (difamação, calúnias), sexual (assédio e abusos), social (isolamento e exclusão), psicológico (amedrontamento, manipulação, chantagem), físico (socos, chutes), material (furtos, destruição de pertences) e virtual, quando ações sistemáticas realizadas por meio da internet resultam em sofrimento ou constrangimento psicológico e social.

Segundo Pâmela Esteves (2016; 2019), a dificuldade que os/as estudantes encontram em conviver com as diferenças está no cerne do *bullying*. Certamente não se trata de uma situação de causa e efeito. O que determina quando a diferença se transforma em *bullying* é o sentimento de desprezo e inferioridade que um/a indivíduo/a ou grupo estabelece com o/a outro/a. “O que sustenta que as agressões perdurem é o ódio à diferença. Esse ódio não tem profundidade, não está enraizado em motivações plausíveis, mas seus efeitos são imensuráveis” (ESTEVES, 2019, p. 9).

Os estudos de Cleo Fante (2018) e Cleo Fante e José Augusto Pedra (2008) classificam três tipos de protagonistas do *bullying*, sendo que cada um deles desempenha um papel bem definido, a saber: a vítima, o/a agressor/a e o/a espectador/a. A vítima é um/a indivíduo/a geralmente pouco sociável, que sofre as consequências dos comportamentos agressivos e não consegue se defender. Por possuir características como fragilidade, pouca habilidade, timidez, insegurança e baixa autoestima, torna-se presa fácil. Em geral, são aqueles/as alunos/as considerados/as diferentes ou ‘esquisitos/as’, com diferenças de raça, religião, orientação sexual, desenvolvimento acadêmico, sotaque, maneira de ser e se vestir. O/A agressor/a é aquele/a que vitimiza os/as mais fracos/as. Normalmente se apresenta mais forte que seus/suas companheiros/as de classe e suas vítimas em particular. Costuma ser um/uma indivíduo/a que manifesta pouca empatia e sente uma necessidade de dominar e subjugar os/as outros/as, de se impor mediante o poder e a ameaça. É mau-caráter, impulsivo/a, irrita-se facilmente e tem baixa resistência às frustrações. Em geral, são frutos de carência afetiva, ausência de limites, maus-tratos físicos e explosões emocionais violentas por parte dos/das pais/mães. Já o/a espectador/a é aquele/a que presencia o *bullying*. Muitos/as espectadores/as repudiam as ações dos/das agressores/as, mas nada fazem para intervir. Preferem adotar o silêncio por temer se transformarem em novo alvo do/da agressor/a. Muitos/as se sentem inseguros/as e incomodados/as. Alguns/umas, inclusive, reagem negativamente às situações de violência por se sentirem prejudicados/as em seus estudos. Outros/as as apoiam e incentivam dando risadas, consentindo as agressões. Outros/as fingem se divertir com o sofrimento das vítimas como uma forma de proteção, pois também temem tornar-se as próximas vítimas.

Segundo relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (2019) – UNESCO, são graves as consequências desse problema. Para além dos danos ao corpo causados pela violência física, as reações de mesma natureza ao *bullying* incluem dores de estômago e de cabeça e dificuldade para comer e dormir. Os/As que

sofrem *bullying* estão mais propensos/as a ter dificuldades nas relações interpessoais, depressão, solidão, ansiedade, autoestima baixa e pensamentos suicidas.

O impacto educacional também é significativo. As vítimas ficam com medo de ir à escola, diminuem a capacidade de concentração em sala de aula e na participação das atividades escolares. Elas correm o risco de faltar aulas ou abandonar de vez a escola, o que produz um impacto negativo na carreira acadêmica e profissional futura. Para além das vítimas, o *bullying* afeta o ambiente escolar como um todo. O clima de medo e insegurança constante reduz a qualidade da educação para todos os/as estudantes. Como parte das consequências a longo prazo, os/as envolvidos/as no *bullying* apresentam maior risco de desenvolver problemas sociais e de relacionamento, comportamento antissocial, criminal e piores qualificações, comprometendo o mercado de trabalho e o desenvolvimento econômico e social (UNESCO, 2019).

A gravidade do fenômeno demonstra a necessidade de esforços, investimentos e ações estratégicas conjuntas. É fundamental a capacitação técnica de professores/as e demais funcionários/as das escolas para combater as agressões, bem como a participação da família, da sociedade e dos/das gestores/as públicos/as, criando espaços para a discussão e promoção de alternativas de enfrentamento. O respaldo governamental, com orientações claras, capacitação garantida por leis e fomento de ações, deve ser tomado como um processo contínuo (SOUSA, 2021).

A prevenção apresenta-se como a principal medida para a eliminação do fenômeno no âmbito escolar. Segundo Suane Faraj *et al.* (2021), as ações de prevenção devem informar alunos/as, pais/mães e professores/as sobre o que é *bullying*, como ocorre, suas formas e, principalmente, o que fazer diante de uma situação envolvendo essa violência. Do mesmo modo, essas medidas devem envolver a valorização dos direitos, da diversidade e do pluralismo existentes na escola (MONTEIRO & ASINELLI-LUZ, 2018). Essa sensibilização poderá despertar nos/nas alunos/as valores que promovam atitudes cujos resultados contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e, conseqüentemente, menos violenta (FANTE, 2018). É nessa perspectiva que se coloca a prática apresentada a seguir.

Um por Todos e Todos contra o Bullying: um relato de experiência

A prática de ensino aqui relatada recebeu o título de *Um por Todos e Todos contra o Bullying* e foi realizada em uma escola estadual de Campos dos Goytacazes, RJ. O trabalho foi protagonizado por duas turmas de segunda série do Ensino Médio, modalidade integral, no âmbito do componente curricular Projeto de Intervenção e Pesquisa – PIP.

Dispondo de quatro tempos de aula por semana, o PIP se baseia nos princípios da Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP e visa inserir o/a aluno/a no universo da pesquisa, fazendo dele/a um/a sujeito/a ativo/a no processo de ensino-aprendizagem.

Busca-se, inicialmente, através de pesquisas, identificar possíveis problemas na escola ou na comunidade. Em seguida, os/as discentes desenvolvem e aplicam uma intervenção que contribua para a solução dos problemas encontrados.

Um por Todos e Todos contra o Bullying consiste em uma ação pedagógica implementada mediante o modelo componente-projeto e classifica-se, ao mesmo tempo, como um projeto explicativo, investigativo e construtivo (MORAN, 2018). Com enfoque transdisciplinar, o projeto se compromete com o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular – BNCC, com destaque para as seguintes habilidades das áreas de Ciências Humanas, Matemática e Linguagens, respectivamente:

(EM13CHS503) Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), suas principais vítimas, suas causas sociais, psicológicas e afetivas, seus significados e usos políticos, sociais e culturais, discutindo e avaliando mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

[...]

(EM13MAT202) Planejar e executar pesquisa amostral sobre questões relevantes, usando dados coletados diretamente ou em diferentes fontes, e comunicar os resultados por meio de relatório contendo gráficos e interpretação das medidas de tendência central e das medidas de dispersão (amplitude e desvio padrão), utilizando ou não recursos tecnológicos.

[...]

(EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social, política, artística e cultural para enfrentar desafios contemporâneos, discutindo princípios e objetivos dessa atuação de maneira crítica, criativa, solidária e ética (BRASIL, 2017, s/p).

De maneira específica, o projeto teve os seguintes objetivos de aprendizagem:

- a. Compreender e explicar, por meio de diferentes linguagens, o que é o *bullying*, suas diferentes formas de manifestação e consequências;
- b. Investigar as experiências dos/das discentes da escola com o *bullying*;
- c. Desenvolver produtos educativos e executar ações com vistas a prevenir e combater o *bullying* no contexto escolar.

A seguir, serão descritas e analisadas as atividades realizadas durante o projeto.

Inicialmente, a fim de apresentar e contextualizar a proposta, foi trabalhado um pequeno texto explicando o que é um projeto. Em seguida, por meio de vídeos e relatos escritos, os/as alunos/as puderam conhecer e analisar diversos exemplos de projetos realizados por estudantes de escolas brasileiras. Essas estratégias foram essenciais para inspirar e motivar os/as alunos/as, pois puderam perceber que também são capazes de desenvolver projetos significativos.

Posteriormente, o professor propôs a realização de uma pesquisa teórica sobre o *bullying* na internet. As turmas foram divididas em grupos, de modo que cada um ficou

responsável por pesquisar um aspecto do tema, a saber: os tipos de *bullying*; protagonistas do *bullying*; o que fazer quando sofrer esse tipo de violência; como a escola deve agir para combater o *bullying*.

Após uma breve apresentação e a discussão sobre a pesquisa teórica, os/as alunos/as foram desafiados/as a fazer um levantamento com outros/as estudantes da escola. O objetivo era identificar a relação do corpo discente da escola com o *bullying*. Em conjunto, elaboraram perguntas objetivas e discursivas, que foram colocadas no Google Formulários e compartilhadas nos grupos das turmas da escola no *WhatsApp*.

Essa proposta partiu do princípio de que para uma ação efetiva contra o *bullying*, é imprescindível diagnosticar a situação própria da instituição, compreender suas necessidades sobre a violência e o *bullying* e, assim, construir recursos para sua prevenção e erradicação. Esse diagnóstico também serviu de referência para a avaliação das intervenções implantadas na escola (DIAS, COLOMBO & MORAIS, 2017).

Foram contabilizados 100 formulários preenchidos. Com o material em mãos, os/as alunos/as extraíram os gráficos elaborados automaticamente pelo próprio *Google Formulários*, assim como as respostas discursivas. Posteriormente, em times, fizeram a análise dos dados, identificando que o *bullying* é um grave problema que faz parte da vida da maioria dos/das alunos/as da escola.

Entre os resultados, destaca-se o fato de que 69% dos/das alunos/as afirmaram já ter sofrido *bullying*, e 83% já viram ou presenciaram esse tipo de violência. O *bullying* verbal foi o mais comum, seguido do psicológico. Em relação às motivações, em sua maioria, as ofensas e agressões envolviam a aparência física, como peso, tipo de cabelo e uso de óculos. Quanto à reação ao *bullying*, 75% optaram por não fazer nada. Por fim, quando perguntados/as sobre o que a escola poderia fazer para prevenir essa violência, citaram a busca de maior interação entre diretores/as e alunos/as, o estabelecimento de regras e punições, a realização de palestras, aulas, campanhas preventivas e o apoio psicológico às vítimas.

Com os resultados das pesquisas teórica e empírica, foi elaborado um relatório final. Esse material foi digitado no *Word* e, em seguida, no *Power Point* para ser apresentado à comunidade escolar, na Banca de Projetos. Antes disso, decidiram quais deles/as apresentariam o trabalho e fizeram ensaios. A banca foi composta pela diretora, pela coordenadora pedagógica e por dois professores, além do docente orientador (Imagem 1). Para além de uma simples apresentação, esse momento serviu para refletir sobre o trabalho realizado, avaliá-lo e ouvir apontamentos para a sua melhoria. Os/As discentes demonstraram domínio da pesquisa e ficaram bastante entusiasmados/as com o momento. Conforme Bender (2014), os/as alunos/as valorizarão aquilo que percebem que seus/suas professores/as valorizam, e a apresentação do trabalho a outras pessoas da comunidade é uma maneira de mostrar o valor do seu esforço.

Imagem 1: Apresentação dos alunos para a Banca de Projetos



Fonte: acervo do autor, 2021.

Na fase seguinte, buscou-se criar e executar ações para a solução do problema diagnosticado. Em conjunto com o professor, os/as estudantes decidiram pela realização de um projeto de prevenção, por meio do qual colocariam em prática todo o conhecimento adquirido até então. Isso vai ao encontro do pensamento de Fante (2018), segundo o qual para além das medidas inibidoras da ação violenta, e necessário educar para que esse tipo de ação dê lugar à ação construtiva. Nessa perspectiva, “a escola pode criar uma rede *antibullying* transformando os espectadores em ‘alunos solidários’. Estes devem ser treinados a auxiliar seus colegas dentro e fora da escola” (FANTE & PEDRA, 2008, p. 122).

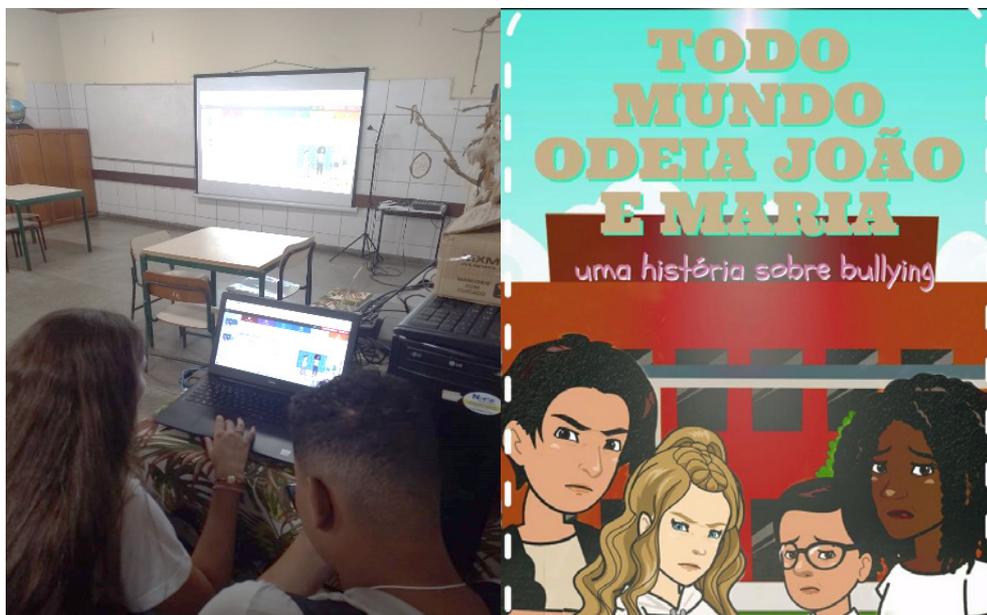
Diante das discussões realizadas, considerando que a escola oferece apenas o Ensino Médio e que seus/suas alunos/as são oriundos/as de outras instituições de ensino fundamental do distrito, chegou-se à conclusão de que as situações de *bullying* diagnosticadas no projeto foram, em grande parte, vivenciadas ao longo da formação dos/das discentes nessas outras escolas. Desse modo, decidiu-se que a conscientização sobre o *bullying* não deveria ser feita apenas nas turmas do ensino médio, mas principalmente nas turmas de ensino fundamental.

Antes de iniciar a produção, os/as alunos/as assistiram a dois filmes sobre o tema: *Um grito de socorro* (dir.: Dave Schram, 2013) e *Confissões de uma garota excluída* (dir.: Bruno Garotti, 2021). Para além de um momento de descontração, buscou-se inspirar e motivar os/as discentes para o processo criativo. Além disso, a cada filme, foram desafiados/as a identificar os tipos de *bullying* demonstrados e as consequências dessas ações.

O projeto de intervenção consistiu na criação de uma oficina de ensino a ser aplicada a estudantes das escolas da comunidade, com o intuito de prevenir e combater a prática do *bullying* escolar. Mediante a sugestão do professor, os/as alunos/as foram desafiados/as a criar produtos educativos para compor a oficina, sendo eles uma história em quadrinhos e dois jogos educativos, além de uma dinâmica inicial e um formulário de avaliação final. Por meio da história em quadrinhos, o/a leitor/a poderia entender o que é

bullying, suas diferentes manifestações e implicações. Esse processo coletivo criativo aconteceu na sala de multimídias da escola, com o uso de um computador e um projetor de imagens. A cada aula, dois/duas alunos/as ficavam responsáveis pelo manuseio do computador, cuja imagem era projetada para a turma. A atividade teve o apoio da professora de Língua Portuguesa da turma, que deu orientações quanto aos aspectos gramaticais e ortográficos. De maneira conjunta, foram definidos/as os/as personagens, o roteiro e a construção final da história. As ilustrações foram feitas por meio da ferramenta *Pixton*, na internet (Imagem 2).

Imagem 2: Produção da história em quadrinhos



Fonte: acervo do autor, 2022.

Com o título *Todo mundo odeia João e Maria*, a história narra diversas situações de *bullying* vivenciadas por João e Maria em uma escola pública, que por conta de sua aparência física, passam a ser vítimas de vários tipos de violência por parte de Hillary e Robson. Depois de muito sofrerem, resolvem denunciar a situação para a direção da escola, o que causa uma situação inesperada para o agressor e a agressora.

Quanto ao Jogo da Memória (Imagem 3), seu objetivo pedagógico foi avaliar se o/a participante aprendeu a reconhecer os tipos de *bullying* após ler a história em quadrinhos. Para tanto, foram criados dois conjuntos de cartas: o primeiro contendo o nome de cada *bullying*; já o segundo representava os respectivos tipos de *bullying*. O desafio dos/das jogadores/as era encontrar a carta com o nome do *bullying* e a carta com sua respectiva ilustração. Ganhava o jogo quem conseguisse mais duplas de cartas.

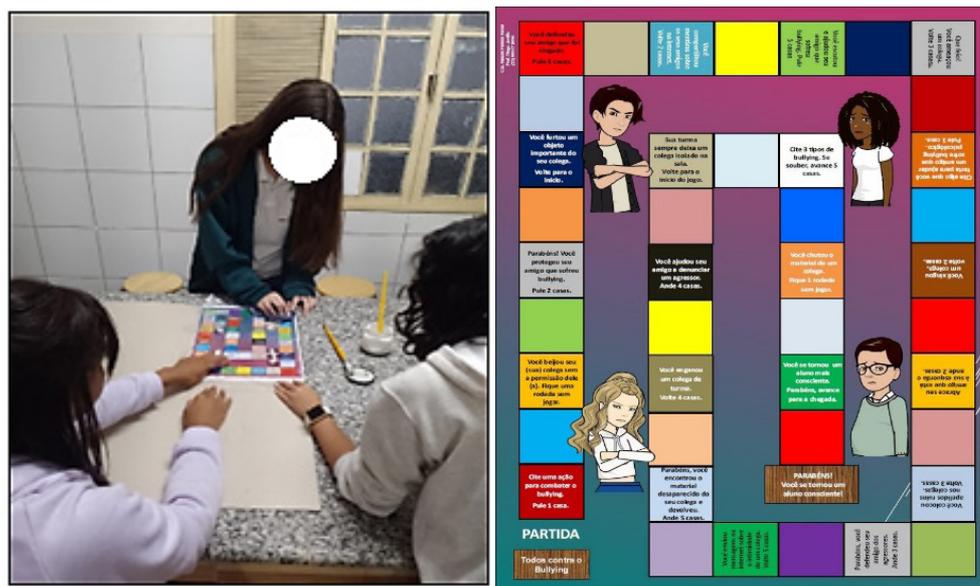
Imagem 3: Jogo da Memória



Fonte: produção dos/das alunos/as; acervo do autor, 2022.

Já o jogo de tabuleiro visava ensinar aos/as participantes o que é certo e o que é errado em relação ao *bullying* (Imagem 4). Para a construção do jogo, os/as alunos/as foram divididos/as em grupos e desafiados/as a criar frases para colocar em cada casa do tabuleiro. Metade das frases deveria se referir a ações de violência e a outra metade a ações anti-*bullying*. Por exemplo: “Você compartilhou mentiras sobre os seus amigos na internet. Volte 2 casas” E “Você ajudou seu amigo a denunciar um agressor. Avance 4 casas.” Vencia o jogo quem primeiro chegasse ao final.

Imagem 4: Jogo de Tabuleiro



Fonte: produção dos/das alunos/as; acervo do autor, 2022.

Com os produtos criados, mais uma vez os/as alunos/as apresentaram o trabalho para a Banca de Projetos (Imagem 5). Esse momento serviu para refletir sobre a produção e fazer as melhorias necessárias. Nessa ocasião, também foi solicitado à diretora a impressão dos materiais em uma gráfica, o que foi prontamente atendido.

Imagem 5: Estudantes apresentando os produtos para a Banca de Projetos



Fonte: acervo do autor, 2022.

Finalmente, após a divisão de tarefas e ensaios, os/as alunos/as passaram a aplicar a oficina nas escolas da comunidade. Participaram do projeto um total de 288 estudantes de três instituições locais: CIEP Luiz Carlos de Lacerda, Escola Municipal Albertina Azeredo Venâncio e Escola Municipal Nossa Senhora da Conceição. As turmas variaram da 4ª série até o 8º ano do Ensino Fundamental. Os/As participantes demonstraram bastante entusiasmo e interesse durante a intervenção. Embora apresentassem certa timidez inicial, passavam a interagir à medida que as atividades eram realizadas (Imagem 6).

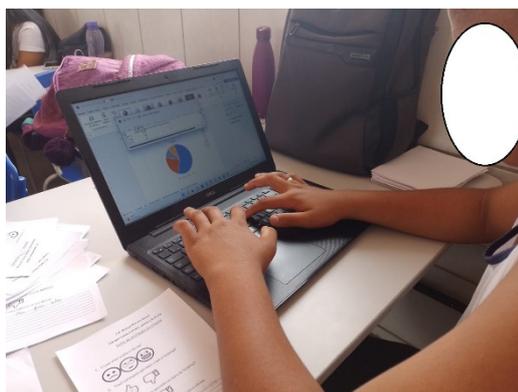
Imagem 6: Aplicação da Oficina



Fonte: acervo do autor, 2022.

Ao final das oficinas, cada discente recebeu a avaliação final contendo três perguntas objetivas e uma pergunta discursiva. Por meio dela, buscou-se identificar se o projeto atingiu seus objetivos. Conforme Bender (2014), em uma experiência de ABP, deve-se realizar todos os esforços possíveis para reunir os dados de avaliação do público-alvo. Esse tipo de feedback enfatiza a natureza autêntica das atividades e leva os/as alunos/as a perceberem que seu trabalho realmente faz diferença. Os dados da avaliação foram tabulados e organizados pelos/as alunos/as sob a forma de gráficos e textos (Imagem 7).

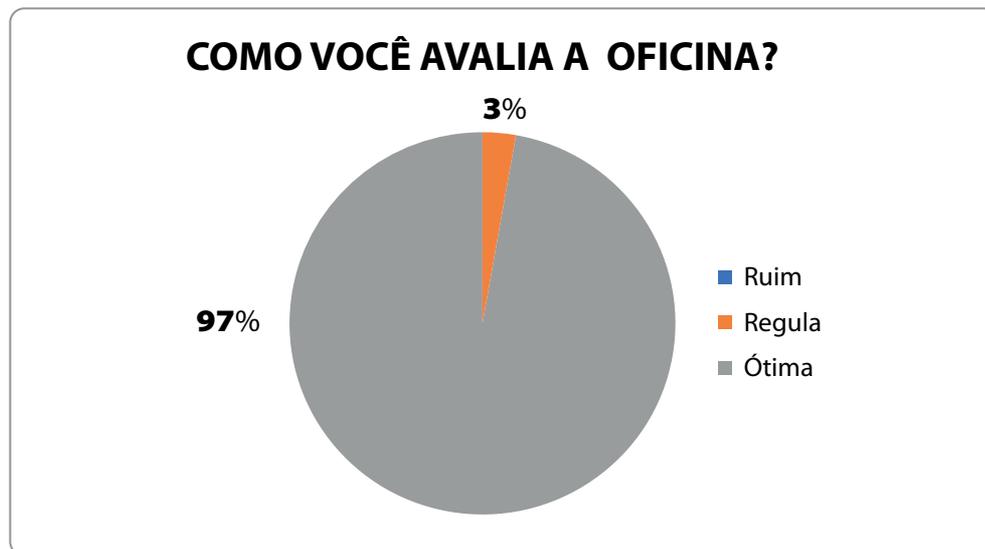
Imagem 7: Tabulação dos dados da avaliação



Fonte: acervo do autor, 2022.

Quanto aos resultados, dos/das 288 participantes, 97% avaliaram a oficina como *ótima* e 3% como *regular*. Nenhum/a deles/as avaliou como *ruim*, o que demonstra uma visão positiva das estratégias utilizadas (Gráfico 1).

Gráfico 1: Avaliação da Oficina



Fonte: elaborado pelos/as alunos/as, 2022.

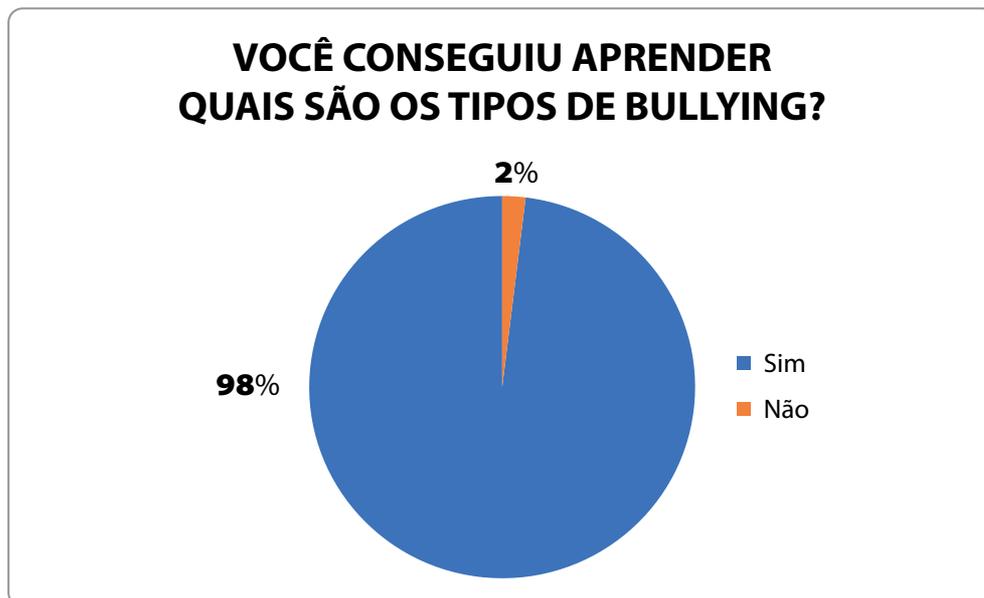
Quanto à aprendizagem, 99% afirmaram ter aprendido o que é *bullying* (Gráfico 2) e 98% afirmaram que aprenderam sobre os tipos de *bullying* (Gráfico 3). Esses resultados são extremamente positivos e demonstram que o projeto alcançou seus objetivos.

Gráfico 2: Aprendizagem sobre Bullying



Fonte: elaborado pelos/as alunos/as, 2022.

Gráfico 3: Aprendizagem sobre os tipos de Bullying



Fonte: elaborado pelos/as alunos/as, 2022.

Além dessas perguntas, pediu-se para os/as participantes que escrevessem sobre o que aprenderam com a oficina. A maioria dos/das alunos/as afirmou ter aprendido que não se deve praticar o *bullying*, por conta das consequências negativas desse tipo de violência – como tristeza, depressão, evasão escolar e até a morte. Alguns/umas destacaram a necessidade do respeito entre os/as colegas e do tratamento igualitário, reconhecendo as diferenças como algo positivo.

“Eu aprendi que não pode fazer isso com as pessoas porque elas podem ficar com depressão” (Aline, 2022).¹

“Aprendi que muitos podem sair da escola. Eu nem imaginava que isso poderia acontecer. Já sofri bullying por causa do meu cabelo” (Maria, 2022).

“Eu aprendi que o bullying leva a vários tipos de problemas, e que não é certo fazer isso com ninguém, seja ele branco ou negro. O respeito e os direitos iguais têm que ser para todos” (Lucas, 2022).

“Que devemos tratar nosso amigo com igualdade. Tratar ele bem e amar ele do jeito que ele é” (Denise, 2022).

“Eu aprendi que devemos respeitar uns aos outros e devemos sempre apoiar o próximo” (Ludmila, 2022).

Destaca-se ainda o aprendizado sobre as diferentes manifestações do *bullying*, a importância de se combater esse problema, seja comunicando-o a um adulto ou acolhendo a vítima.

“Aprendi os tipos de bullying. Que existem muitas maneiras de praticar o bullying e que muitas das vezes o bullying acontece com pessoas de cor de pele mais escura ou com pessoas gordinhas e que usam óculos. Que bullying pode levar à morte, depressão etc.” (Eduardo, 2022).

“Eu aprendi que o bullying é uma coisa péssima e que não deve se praticar com ninguém e nem deixar que as pessoas pratiquem com você. Você deve chamar um responsável, diretor ou professor, porque o bullying deixa marcas de tristeza nas pessoas. Todo mundo merece respeito” (Breno, 2022).

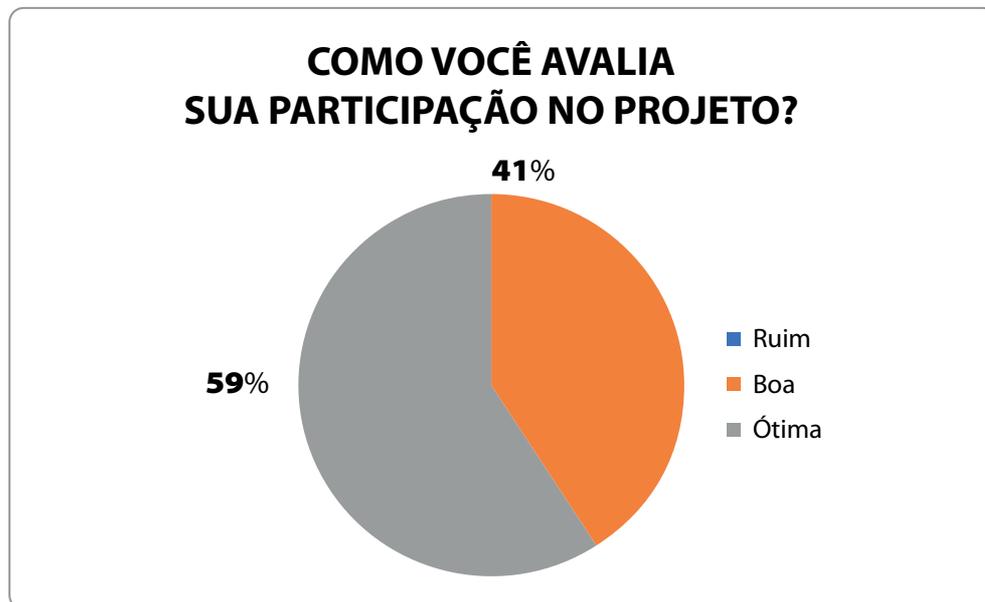
“Eu aprendi que não podemos fazer bullying com os colegas. Não podemos colocar apelidos, não podemos xingar o colega ou bater. Que devemos defender ou proteger o colega” (Vitória, 2022).

“Que não devemos excluir os colegas. Não devemos praticar nenhum tipo de bullying, mesmo que seja de brincadeira. E quando sofrermos bullying, devemos falar com um adulto. Não devemos aceitar as pessoas fazer bullying com a gente, mesmo se for de brincadeira” (Carol, 2022).

Os dados expostos nos gráficos e as falas dos/das participantes demonstram que a oficina foi bem avaliada e alcançou seus objetivos, sensibilizando-os/as para a mudança de comportamentos violentos e o combate ao *bullying*. Conforme Fantes (2018), se os/as alunos/as aprendem a ser violentos/as, essa violência também pode ser desaprendida, e a tolerância e a solidariedade ensinadas. Ensinar a criança desde cedo a desenvolver essas atitudes é uma medida que a auxiliará a conviver pacificamente e a reconstruir um mundo melhor.

Ao final, os/as alunos/as executores/as do projeto responderam a um questionário de autoavaliação sobre sua participação, as principais dificuldades enfrentadas e as contribuições do trabalho à própria formação. Como mostra o Gráfico 4, todos/as consideraram que tiveram uma participação positiva.

Gráfico 4: Autoavaliação



Fonte: elaborado pelos/as alunos/as, 2022.

Perguntados/as sobre a principal dificuldade na execução do projeto, quase todos/as os/as alunos/as afirmaram ter sido a interação com os/as participantes, por causa da vergonha de se apresentar em público. O trabalho em equipe também foi destacado como um desafio:

"Tive uma pequena dificuldade em apresentar para as crianças, devido à timidez" (Murilo, 2022).

"Vergonha na hora de apresentar o trabalho para as crianças" (Beatriz, 2022)

"De apresentar para as crianças, por eu ter vergonha" (Thalia, 2022).

"Fazer os outros participantes ajudarem e se integrarem no trabalho" (Maria, 2022).

Para 91% dos/das alunos/as, o projeto contribuiu para a própria formação, o que é um resultado bastante positivo (Gráfico 5).

Gráfico 5: A contribuição do projeto para a própria formação



Fonte: Elaborado pelo autor, 2022.

Por fim, foi solicitado que citassem as contribuições do projeto à formação. Se a apresentação em público foi a maior dificuldade dos/das alunos/as na execução do projeto, para muitos deles/as, o trabalho contribuiu justamente para a superação desse desafio, o que fica evidente nas falas de muitos/as deles/as:

“Me ajudou a ser mais confiante na frente de pessoas para apresentar um projeto ou até mesmo um trabalho” (Rodrigo, 2022).

“O projeto me ajudou muito a perde o medo de falar um público” (Vinícius, 2022).

“Aprendi todos os tipos de bullying, melhorou a minha dicção e minha desenvoltura na hora de apresentar” (Karina, 2022).

“O projeto me ajudou bastante, principalmente na timidez” (Amanda, 2022)

Alguns/umas alunos/as destacaram os conhecimentos adquiridos em relação ao *bullying*, assim como a aquisição de valores como o respeito a todos/as, independentemente das diferenças, para uma convivência mais harmoniosa:

“Com o projeto eu pude conhecer mais sobre o bullying, principalmente os tipos, como eles ocorrem e como devemos evitar” (Bruna, 2022).

“Aprendi que existiam vários tipos de bullying e a saber lidar com eles” (Roberta, 2022).

“Temos que viver em harmonia com todos à nossa volta” (Jamilly, 2022)

“Experiência em apresentar os trabalhos, aprender a lidar com pessoas diferentes. Aprender a lidar com pessoas de culturas e estéticas diferentes, e principalmente contribuiu a aprender a respeitar as pessoas, independente da religião, sexualidade ou problemas psicológicos. Me ensinou muito sobre o bullying. Vou levar pra vida toda” (Patrícia, 2022).

Esses relatos demonstram que os/as alunos/as puderam realmente reconhecer a relação entre o que aprenderam e suas vidas. Como explica Moran, “a aprendizagem ativa mais relevante é a relacionada à nossa vida, aos nossos projetos e expectativas. Se o estudante percebe que o que aprende o ajuda a viver melhor, de uma forma direta ou indireta, ele se envolve mais” (2018, p. 69). Além disso, também foi destacada a contribuição do projeto para o desenvolvimento da competência do trabalho em equipe:

“Contribuiu para minha convivência em grupo” (Mônica, 2022)

“Pela experiência e trabalho em grupo” (Arthur, 2022).

“Comunicação e trabalho em grupo” (Matheus, 2022).

Aline Diesel, Alda Baldez e Silvana Martins (2017) afirmam que a interação possibilitada pelo trabalho com metodologias ativas de ensino é fundamental, pois permite desenvolver habilidades de reflexão, expressão e argumentação na defesa das próprias opiniões. No mesmo sentido, Bender (2014) salienta que, ao trabalhar em grupo, os/as estudantes aprendem a planejar em conjunto, a especificar papéis para membros da equipe, a se articular para resolver problemas, a apoiar as ideias uns/umas dos/das outros/as e a oferecer, mutuamente, avaliações apropriadas e úteis de colegas. Tratam-se, segundo o autor, de habilidades cruciais para os trabalhos do século XXI.

Considerações finais

As discussões aqui realizadas permitem considerar que as metodologias ativas possibilitam importantes contribuições à educação escolar. Além do desenvolvimento de uma educação contextualizada na realidade dos/das alunos/as, elas permitem articular a teoria à prática, colocando o/a estudante no centro de um processo que alcança não apenas novos conhecimentos, mas também novos valores e atitudes voltados à coletividade. Ao se engajarem em um projeto que vai contribuir para a melhoria da própria realidade, os/as estudantes se sentem mais motivados/as ao estudo.

Da mesma forma, a diversidade de tarefas, estratégias, ferramentas e ambientes mobilizados torna a aprendizagem mais interessante e prazerosa, além de permitir o desenvolvimento de novas habilidades. Como mostraram as falas dos/das alunos/as na autoavaliação, ao final do projeto, eles/elas já se sentiam mais confiantes, seguros/as e

desenvoltos/as nas apresentações e interações com o público. Da mesma forma, afirmaram que o projeto contribuiu para a habilidade do trabalho em equipe.

Ressalta-se, no entanto, que a apresentação e o trabalho em grupo foram apontados por eles/elas como os principais desafios enfrentados durante a realização do projeto. Para alguns/umas, o projeto foi a primeira experiência que exigiu deles/as esse tipo de habilidade. Diante disso, considera-se essencial que o/a professor/a lance mão de estratégias para a superação desse desafio, como os ensaios e os momentos de avaliação em conjunto.

A experiência relatada permite considerar que esse tipo de metodologia exige do/da professor/a maior dedicação ao planejamento e maior articulação com os demais setores da instituição, como a coordenação pedagógica e a direção escolar, haja vista a necessidade de dispor de ferramentas, materiais e recursos que fogem a sua competência. No mesmo sentido, ao propor trabalhar habilidades de diferentes áreas do conhecimento, o/a docente não pode se furtar de solicitar a contribuição de outros/as professores/as.

Cabe também ao/à docente abandonar algumas posturas mais controladoras e centralizadoras. Nas metodologias ativas, o/a aluno/a é o/a protagonista do processo, de modo que suas ideias, opiniões e atitudes devem ser respeitadas e valorizadas. Além disso, ao desfazer as filas e propor atividades em grupos, o/a docente não pode esperar do/da aluno/a o mesmo comportamento passivo de uma aula tradicional. Metodologias ativas pressupõem diálogos, debates e até mesmo descontração, mas sem nunca perder de vista os objetivos de aprendizagem.

Por fim, os resultados da prática permitem inferir que a Aprendizagem Baseada em Projetos – ABP é uma estratégia apropriada ao enfrentamento do *bullying* escolar. Para além da apropriação dos conhecimentos teóricos sobre o *bullying*, as atividades despertaram nos/nas alunos/as a consciência da gravidade do problema e a percepção de que a solução depende da ação de todos/as.

Recebido em: 17/03/2023; Aprovado em: 26/12/2023.

Notas

- 1 Os nomes aqui expostos são fictícios, para proteger a identidade dos/das estudantes.

Referências

- BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/13663.htm>. Acesso em: 29 jan. 2023.
- DIAS, Carmen Lúcia; COLOMBO, Terezinha Ferreira da Silva & MORAIS, Alessandra de. A convivência na escola e o *bullying* entre estudantes nos ensinos fundamental II e médio. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, [S. l.], v. 26, n. 49, p. 187-206, 2017. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2017.v26.n49.p187-206. Disponível em: <<https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/4029>>. Acesso em: 28 fev. 2024.
- DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos & MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. *Revista Thema*, v. 14, p. 268-288, 2017.
- ESTEVES, Pâmela Suéli Motta. O (não) reconhecimento da diferença: o *bullying* como um desafio das sociedades multiculturais. *Pesquiseduca*, v. 8, p. 440-457, 2016.
- ESTEVES, Pâmela Suéli Motta. O *bullying* no contexto brasileiro: notas e referências. *Educativa*, Goiânia, v. 22, p. 1-22, 2019.
- FANTE, Cleo & PEDRA, José Augusto. *Bullying Escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FANTE, Cleo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar pela paz*. 8 ed. Campinas, SP: Verus Editora, 2018.
- FARAJ, Suane Pastoriza *et al.* Enfrentando o *bullying* na escola: experiências de intervenções no combate à violência. *Aletheia*, Canoas, v. 54, p. 165-172, 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. *Pesquisa nacional de saúde do escolar: análise de indicadores comparáveis dos escolares do 9º ano do ensino fundamental - Municípios das capitais: 2009/2019*. IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim & ASINELLI-LUZ, Araci. Os direitos humanos e a cultura da paz na prevenção do *bullying* escolar na infância. *Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, Ponta Grossa, v. 26, p. 177-188, maio/ago. 2018.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian & MORAN, José. (Orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial*. Brasília: UNESCO, 2019.

SOUSA, Deisy Sanglard de. *Política Nacional de Combate ao Bullying: um estudo sobre a implementação das leis antibullying (Leis nº 13.185/2015 e 13.663/2018) nas escolas de Ensino Fundamental de Imperatriz – MA*. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) - Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

Cultura *hip-hop* na Educação Física: *um projeto de educação antirracista com estudantes que não se autodeclaravam negros/as*

Hip-Hop Culture in Physical Education:

an anti-racist education project with students who did not self-declare as black

Cultura *hip hop* en la Educación Física:

un proyecto educativo antirracista con estudiantes que no se declaraban negros/os

 **JOSIAS GOÍS SOARES***

Rede Municipal de Ensino Básico de Novo Hamburgo, Novo Hamburgo - RS, Brasil.

 **ANA PAULA DAHLKE****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, Brasil.

 **ALEX BRANCO FRAGA*****

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, Brasil.

University of Toronto, Ontario, Canada.

RESUMO: Este relato de experiência é resultado de um projeto de educação interdisciplinar antirracista desenvolvido em uma escola de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, região de predomínio da cultura teuto-brasileira. Centrado nos princípios da Cultura Hip-Hop, o projeto foi desenvolvido por um professor de Educação Física negro, entre 2020 e 2021. Participaram 104 estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que não se autodeclaravam negros/as. De

* Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de Educação Física na Rede Municipal de Ensino Básico de Novo Hamburgo – RS. *E-mail:* <josiassoares@edu.nh.rs.gov.br>.

** Doutoranda em Ciências do Movimento Humano na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. *E-mail:* <anapauladahлке@hotmail.com>.

*** Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor Associado University of Toronto. *E-mail:* <brancofraga@gmail.com>.

modo descontraído e engajado, mesmo diante de todas as dificuldades impostas pelas restrições sanitárias decorrentes da pandemia, boa parte dos/as estudantes passou a refletir sobre as dissimetrias nas relações étnico-raciais enraizadas em nosso país, especialmente os privilégios da branquitude na produção das mazelas do povo negro. Destacam-se pontos positivos como o surgimento de grupos de pesquisa com a temática do racismo e da Cultura Hip-Hop na escola, a conscientização e reflexão sobre essa temática dentro da comunidade escolar (professores/as, famílias, estudantes) e a integração bem-sucedida das lições aprendidas com o projeto no cotidiano dos alunos fora da escola. No entanto, nota-se a necessidade de mais iniciativas desse porte para a efetiva desconstrução do racismo estrutural e, por consequência, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Racismo Sistêmico. Hip-Hop. Educação Básica. Educação Física.

ABSTRACT: This experience report results from an interdisciplinary anti-racist education project developed in a school in Novo Hamburgo, in the state of Rio Grande do Sul, where German-Brazilian culture is predominant. Based on the principles of Hip-Hop Culture, the project was developed by a physical education teacher who is black between 2020 and 2021. The participants' project were 104 students from the 6th to 9th grade of the elementary school who did not declare themselves as black. Nicely and engagingly, despite all the difficulties imposed by the health restrictions resulting from the pandemic, most students began to reflect on the asymmetries in ethnic-racial relations rooted in our country, especially the privileges of whiteness in the production of the suffering of black people. There are some positive outcomes from the project, such as the creation of research groups on the topic of racism and Hip-Hop Culture at school, the increased awareness and reflection on this topic among the school community (including teachers, families, and students) and the successful integration of the lessons learned from the project into the students' daily lives outside school. However, more initiatives like this are needed to effectively deconstruct structural racism, which is essential to build a more just and egalitarian society.

Keywords: Systemic Racism. Hip-Hop. Basic Education. Physical Education.

RESUMEN: Este relato de experiencia es el resultado de un proyecto de educación interdisciplinaria antirracista desarrollado en una escuela de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, región con predominio de la cultura germano-brasileña. Centrado en los principios de la Cultura Hip-Hop, el proyecto fue desarrollado por un profesor de Educación Física negro, entre 2020 y 2021. Participaron 104 estudiantes autodeclarados no negros/os, de 6° ao 9° año de primaria. De manera relajada y comprometida, incluso frente a todas las dificultades impuestas por las restricciones sanitarias derivadas de la pandemia, la mayoría de los estudiantes comenzaron a reflexionar sobre las asimetrías en las relaciones étnico-raciales arraigadas en nuestro país, especialmente los privilegios de la blanquitud en la producción de los males de las/os negros/os. Se destacan puntos positivos, como el surgimiento de grupos de investigación sobre el tema del racismo y la cultura Hip-Hop en la escuela, la sensibilización y reflexión sobre este tema dentro de la comunidad escolar (profesores, familias, estudiantes) y el éxito de la integración de las lecciones aprendidas con el proyecto en la vida diaria de las/os estudiantes fuera de la escuela. Sin embargo, se necesitan más iniciativas de esta magnitud para deconstruir eficazmente el racismo estructural y, en consecuencia, construir una sociedad más justa e igualitaria.

Palabras clave: Racismo Sistémico. Hip-Hop. Educación Básica. Educación Física.

Introdução

Em outubro de 2019, uma menina branca chorava compulsivamente durante uma palestra sobre o racismo estrutural em uma escola pública estadual em Novo Hamburgo, município gaúcho de cultivo da cultura e da tradição teuto-brasileira¹. A plateia, majoritariamente formada por descendentes diretos/as ou indiretos/as de imigrantes alemães/ãs, havia sido convidada a se colocar no lugar do povo preto a partir de relatos de situações de preconceito sofridos pelo palestrante: um professor de Educação Física negro vinculado à rede municipal de ensino da cidade. Ao se colocar na pele de quem sofre os efeitos do racismo, a menina caiu no choro por ter se dado conta, mesmo que por um instante, do peso do privilégio branco na desigualdade étnico-racial em sociedades hierarquizadas pela cor da pele.

Meses antes, mais precisamente em março de 2019, esse mesmo professor havia identificado em uma de suas aulas indícios de racismo contra dois estudantes negros recém-chegados de São Paulo, que reagiram legitimamente a atitudes preconceituosas dos/as colegas que não se autodeclaravam negros/as. Esse episódio fez com que o palestrante propusesse um projeto de educação antirracista para a escola onde atuava, com o objetivo de sensibilizar e conscientizar as crianças que não se autodeclaravam negras sobre o drama do racismo estrutural. Afinal, se uma menina branca se comoveu com os efeitos do privilégio branco nas relações étnico-raciais numa única palestra sobre o tema, num projeto escolar estruturado de forma interdisciplinar o alcance poderia ser bem maior.

Em agosto de 2020, primeiro ano da pandemia da Covid-19 no Brasil, em meio ao processo de adaptação das aulas ao ensino remoto, um grupo de professores/as da referida escola, motivados/as pela ideia de desenvolver um projeto de educação antirracista, deu início ao projeto interdisciplinar *Cultura Urbana*, que se estendeu até agosto de 2021. Essa ação pedagógica se estruturou a partir de elementos artísticos e da identidade visual da cultura *hip-hop* para discutir o racismo, expandir o conhecimento dos/as estudantes sobre africanidade e reconstruir a imagem social positiva do/da sujeito/a negro/a, buscando conscientização, reflexão e posicionamentos de estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, entre 11 e 16 anos, que em sua grande maioria não se autodeclaravam negros/as, em uma região reconhecida nacionalmente como um dos maiores centros da colonização alemã.

Fundamentados/as nas Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003), 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e orientados/as pelas habilidades do componente curricular Educação Física previstas na Base Nacional Curricular Comum – BNCC (BRASIL, 2018), dois professores de Educação Física, uma professora de Arte, uma de Língua Portuguesa, uma de Língua Inglesa e a professora responsável pelo setor de Articulação e Saberes da referida escola organizaram os princípios gerais do projeto para planejar as atividades remotas (via *Google Classroom*) em suas aulas. Os conteúdos desenvolvidos a partir dos elementos do *hip-hop* foram *breaking*, esportes urbanos, *graffiti*, moda, rimas, poesias, gírias, *rap* e a história desse movimento, em conexão com os seguintes temas: diáspora africana, abolição da escravatura, regime de segregação racial, luta por direitos civis, surgimento e expansão da cultura *hip-hop* nos EUA e no Brasil.

Tal projeto se manteve ao longo de 2020, atingindo resultados muito interessantes: (1) percepção e conscientização de que o racismo existe e acontece mais perto de nós do que imaginávamos; (2) aproximação da cultura afrodescendente por meio do movimento *hip-hop*; (3) reflexão sobre o racismo através de pesquisas e experiências com os elementos artísticos da cultura *hip-hop*. O poema escrito por uma das estudantes do 9º ano ilustra bem tais resultados:

A cultura que para muitos é apenas uma distração;

Para outros é vida e história

A dança que para muitos é só um movimento;

Para outros é amor e sentimento

A música que para muitos é só rimas;

Para outros significa uma trajetória

Então para aqueles que não veem sentido nessa obra prima...

Existem aqueles que trazem à tona todo o sentido da cultura! (Mc Lyte², 9º ano, 2020)

Em 2021, em função de baixas no grupo de professores/as (saídas, licenças e trocas de função dentro da escola), o andamento das atividades do *Cultura Urbana* se restringiu às aulas, em modo remoto, do professor de Educação Física idealizador do projeto. Entre “música *RAP*, *turntablism*, *break*, grafite, moda e linguagem” (HILL, 2009, p. 29)³, elementos constituintes da cultura *hip-hop* listados por Marc Hill (2009), o *breaking* foi mais detalhadamente desenvolvido na segunda parte do projeto, dentro dos períodos destinados à Educação Física.

Nesse mesmo ano, dado o sucesso do *Cultura Urbana* e com as devidas autorizações institucionais e consentimentos/assentimentos individuais, o professor idealizador do projeto decidiu tomá-lo objeto de estudo em sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano – PPGCMH da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. A problematização central girava em torno da seguinte questão: de que modo um projeto de educação antirracista sustentado nos princípios e valores da cultura *hip-hop*, desenvolvido numa região de colonização alemã, repercutiu na forma como estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental se posicionavam diante do racismo estrutural? O recorte temporal do projeto compreendeu o período de agosto de 2020 até agosto de 2021, contando com a participação de 104 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, entre 11 e 16 anos de idade, que não se autodeclaravam negros/as.

O material empírico compunha-se de um compilado de trabalhos produzidos pelos/as estudantes envolvidos/as no projeto, destacadamente: mensagens de *WhatsApp*, comentários no *Facebook* da escola, entrevistas realizadas em aula, trabalhos produzidos para as aulas (desenhos, fotos, vídeos, questionários), arquivo de fotos e vídeos registrados pelo professor, aulas gravadas via *Google Classroom* e qualquer outro material que tivesse sido produzido pelos/as estudantes durante o período no qual o projeto se desenvolveu. Na medida em que a análise efetiva da pesquisa para o mestrado se baseou nesse compilado de materiais produzidos originalmente para fins didáticos-pedagógicos, a parte empírica foi tratada como um conjunto de dados documentais secundários, justamente por não ter sido produzido primariamente para a referida pesquisa (GUBA & LINCOLN,

1981). Para dar conta da operação analítica, adotaram-se os princípios e procedimentos da Análise Temática (BRAUN & CLARKE, 2006).

Para a organização deste relato, os/as autores/as decidiram focar a apresentação dos dados e análises pertinentes à segunda parte do projeto, mais especificamente as aulas de Educação Física destinadas ao aprendizado do *breaking*, desenvolvidas em 2021. Na primeira parte, intitulada *Um professor de educação física negro no Vale dos Sinos*, destaca-se a trajetória do professor Josias Góis Soares, mentor do projeto e responsável pela condução das aulas (primeiro autor do presente texto); na segunda, intitulada *Uma escola pública numa cidade teuto-brasileira*, apresentam-se o cenário institucional e o contexto histórico local onde o projeto foi desenvolvido; e na terceira, *Um projeto de educação antirracista com estudantes que não se auto-declaravam negros/as*, descrevem-se algumas das atividades desenvolvidas nessa segunda fase do projeto, com destaque para a forma como estudantes que não se autodeclaravam negros/as passaram a se posicionar em relação aos temas tratados em aula.

Um professor de Educação Física negro no Vale dos Sinos

Cultura Urbana não foi o primeiro projeto inspirado no movimento *hip-hop* desenvolvido pelo professor Josias Góis Soares. Em 2009, por ocasião do estágio de docência para os cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ele desenvolveu uma oficina de dança *hip-hop* no Colégio de Aplicação da UFRGS sob a supervisão da professora Carla da Conceição Lettnin, com quem escreveu o artigo *Hip-Hop como proposta de trabalho na Educação Física Escolar: uma experiência no ensino médio Colégio de Aplicação da UFRGS*, publicado em 2010. No mesmo ano, então estudante de licenciatura em Educação Física, Josias Soares defendeu seu trabalho de conclusão de curso *O Basquete de Rua e a Cultura Hip-Hop*, o que dá uma ideia de seu grau de conexão com o tema.

Josias cresceu e morou por 31 anos no bairro Partenon, zona leste de Porto Alegre/RS, uma região que abrange muitas ‘vilas’⁴ que contrastam com os enormes casarões da parte mais nobre da região. É um homem negro de 36 anos, cristão, que toma a Bíblia como uma referência de fé e ensinamento, profundo admirador do Racionais MC’s, grupo brasileiro de *rap* fundado em 1988, formado por Mano Brown, Ice Blue, Edi Rock e KL Jay, considerado a voz das periferias e um dos mais influentes na cena musical do Brasil.

Quando tinha 10 anos, durante uma aula de História na então 5ª série do ensino fundamental, ao concluir a unidade de estudos sobre o Egito Antigo, sua professora propôs às três turmas da mesma série a organização de uma encenação que reproduzisse os aprendizados adquiridos durante as aulas. Quando chegou a hora de definir os papéis, a professora perguntou sobre quem gostaria de representar os faraós. Havia 3 vagas e 5 estudantes. Ao definir os papéis, a professora justificou: “O Egito fica na África, e lá as pessoas são da cor do Josias, do Maurício e do Lucas”. Em compensação, as rainhas

esposas dos três reis negros foram todas representadas por meninas brancas das três turmas, pois nenhuma menina negra havia se candidatado para desempenhar tais papéis.

Para aqueles meninos negros, saber da riqueza da ancestralidade africana e poder se sentir ‘rei’ durante uma atividade escolar foi tremendamente estimulante, mas é algo pouco comum em nosso país. No caso das meninas, a situação é ainda mais dramática, em função do atravessamento de outros elementos condicionantes das posições de gênero na sociedade brasileira. Tal como afirma Djamila Ribeiro (2019):

desde cedo, pessoas negras são levadas a refletir sobre sua condição racial. O início da vida escolar foi para mim o divisor de águas: por volta dos seis anos entendi que ser negra era um problema para a sociedade. Até então, no convívio familiar, com meus pais e irmãos, eu não era questionada dessa forma, me sentia amada e não via nenhum problema comigo: tudo era “normal”. “Neginha do cabelo duro”, “neguinha feia” foram alguns dos xingamentos que comecei a escutar. Ser a diferente — o que quer dizer não branca — passou a ser apontado como um defeito. Comecei a ter questões de autoestima, fiquei mais introspectiva e cabisbaixa. Fui forçada a entender o que era racismo e a querer me adaptar para passar despercebida (RIBEIRO, 2019, p. 12).

No Brasil há um padrão estético de beleza e feminilidade eurocêntrico, construído socialmente, que se expressa por um tipo de cabelo e de tom de pele considerados ideais, que se opõem às características da mulher negra, revelando um padrão de beleza antinegritude (CALDWELL, 2000). O padrão de beleza e riqueza também atribui uma imagem depreciativa ao/à negro/a, pois o povo afrodescendente não se enquadra no padrão disseminado pelas redes sociais, mídias, programas de televisão, cinema etc. De acordo com Nilma Lino Gomes e Shirley Aparecida de Miranda (2014), em artigo que trata das relações conflituosas entre adolescentes negras, mestiças e brancas, “no Brasil, o corpo negro ganha visibilidade social na tensão entre adaptar-se ou superar o pensamento racista que o toma por erótico, exótico e violento, simultaneamente ou de modo intercambiante” (GOMES & MIRANDA, 2014, p. 86).

Aos 13 anos de idade, quando começou a treinar voleibol na Sociedade Ginástica Porto Alegre, um dos clubes mais tradicionais da cidade, localizado no bairro Higienópolis, de classe média, Josias precisava fazer a pé o trajeto da casa ao clube, ida e volta, em função das condições econômicas, percorrendo mais de 30 km por dia. Em uma sexta-feira, pouco depois das 13h30min, voltando para casa, foi abordado por dois policiais que o mandaram abrir a mochila. Também mandaram que colocasse o rosto na parede, revistaram todas as partes do seu corpo de forma truculenta e bagunçaram todo o conteúdo de sua mochila; não tendo encontrado nada desabonador, os policiais disseram que estavam fazendo seu trabalho, pois Josias teria ‘as feições de um assaltante’ da região. Esse tipo de relato é apenas um entre vários episódios de racismo que negros e negras sofrem cotidiana e reiteradamente, uma violência física e simbólica constante, que só difere quanto ao grau de intensidade, pois está estruturalmente enraizada.

De acordo com Silvio Almeida (2019), o racismo estrutural é uma construção social que, resumidamente, deprecia o que é preto e valoriza o que é branco, construindo verdades e significados sociais que afligem a comunidade negra no Brasil e no mundo. O racismo estrutural nega, dificulta ou sucateia o acesso à educação, saúde, moradia, emprego, saneamento básico, segurança, iluminação, água potável etc., construindo uma pirâmide social na qual o homem branco se encontra no topo.

Podemos dizer que o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2019, p. 25).

No ano de 2014, ao assumir a condição de professor responsável pela disciplina de Educação Física em uma escola municipal de Campo Bom/RS, município da região do Vale dos Sinos, Josias pôde colocar em prática em suas aulas parte dos aprendizados sobre o ensino de conteúdos da disciplina em articulação com a temática do *hip-hop*. Contudo, um episódio de racismo que sofreu dentro da escola o levou a questionar-se sobre a viabilidade de discutir tais questões em uma região fortemente marcada pelo cultivo da ‘tradição alemã’ e com uma população que, em sua maioria, não se autodeclarou negra, de acordo com os registros de matrículas. Em 2018, ao migrar para a rede municipal de Novo Hamburgo, município vizinho a Campo Bom, e ingressar em uma escola que incentivava projetos integrados de ensino e pesquisa com os/as estudantes, percebeu que ali havia possibilidade de desenvolver projetos de educação antirracista de cunho interdisciplinar, mobilizando de forma institucional uma temática com a qual ele tentava trabalhar na Educação Física. Naquele momento, havia a expectativa de aceitação do projeto pedagógico marcadamente antirracista pela comunidade escolar de Novo Hamburgo, predominantemente teuto-brasileira.

Uma escola pública em uma cidade teuto-brasileira

Não é comum encontrarmos em grades de horários das escolas de Educação Básica no Brasil uma matéria chamada Articulação e Saberes, mencionada na introdução deste texto, pois a nomenclatura não faz parte do rol de componentes curriculares previstos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) ou pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Contudo, a escola na qual o projeto *Cultura Urbana* foi desenvolvido incorporou tal disciplina ao seu projeto político pedagógico para atender uma orientação da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo: desenvolver conteúdos, habilidades, aprendizagens e experiências por meio da pesquisa, considerada essencial no processo de ensino e aprendizagem. Em função dessa orientação, todos/as os/as

estudantes da referida escola, assim como nas demais da rede, desenvolvem algum tipo de pesquisa anualmente, sendo orientados/as um período por semana, geralmente no contraturno escolar, por professores/as de áreas afins ao objeto de estudo da pesquisa em curso (ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO BÁSICO, 2023).

Essa disciplina, como o próprio nome indica, busca articular os diferentes saberes escolares em torno de um tema, para que os/as estudantes desenvolvam suas potencialidades, a partir da integração entre diferentes disciplinas, professores/as e turmas, ampliando a capacidade de os/as estudantes lidarem e resolverem problemas do cotidiano por meio do fomento à pesquisa.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Básico Getúlio Dornelles Vargas (2023-2025) reflete o seu compromisso com a proposição de situações de aprendizagens, individuais e coletivas, para que os/as estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental desenvolvam suas potencialidades de forma autônoma. Além disso, é possível perceber a forte articulação do PPP dessa escola com o Plano Municipal de Educação de Novo Hamburgo – PNENH (2015-2025), documento com metas decenais que abrangem desde a Educação Básica até a Superior, abrindo espaço para o desenvolvimento de projetos de pesquisa que abordem as relações étnico-raciais (NOVO HAMBURGO, 2015). Apesar das contradições entre o texto da lei⁵ e o corpo do relatório produzido pela equipe técnica de colaboradores/as, encontram-se elementos que dão respaldo a projetos pedagógicos de cunho antirracista muito consistentes em cada uma das metas traçadas para atender as necessidades educacionais da população do município, destacando-se:

2.7 Promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de fomentar a oferta regular de atividades culturais para os alunos dentro e fora dos espaços escolares, possibilitando ainda que as escolas se tornem polos de criação e difusão cultural. [...]

11.7 Implementar ações visando à superação das desigualdades étnico-raciais, de gênero, socioeconômicas e de acessibilidade para pessoas com deficiência mediante a adoção de políticas afirmativas na educação profissional técnica de nível médio, no setor público e privado (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 59; p. 81).

Além das metas decenais do PNENH (2015-2025), chama a atenção o investimento da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo na produção e disseminação de conhecimento em sua rede municipal de ensino. Em 2018, a secretaria lançou a revista *Saberes em Foco* (ISSN 2595-6779), uma publicação anual que aceita trabalhos voltados à área da Educação, preferencialmente elaborados por docentes da própria rede, cujo objetivo principal é divulgar experiências e pesquisas realizadas pela comunidade escolar de sua abrangência⁶.

Dos 120 trabalhos publicados na revista *Saberes em Foco* até fevereiro de 2023, encontramos dois que tratam das relações étnico-raciais em experiências pedagógicas desenvolvidas em escolas de Novo Hamburgo. O primeiro, escrito por Marcielle

Schneider (2022), trata do preconceito étnico-racial a partir do “debate sobre a influência que as experiências sociais vividas na escola repercutem na formação das identidades infantis” (SCHNEIDER, 2022, p. 81) e é um trabalho que se coaduna com os objetivos do projeto *Cultura Urbana*.

Já o segundo, de autoria de Dionísio Felipe Hatzenberger e Paulo Daniel Spolier (2022), trata de problematizar – por meio de fotografias e documentos históricos que compõem o projeto *Memória na Escola* da Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – as narrativas que tendem a romantizar e centralizar na etnia teuto-brasileira as origens daquela comunidade. O argumento dos autores se apoia no fato de que, desde os primórdios da constituição do município, em que pese a forte influência da colonização alemã, é perceptível, em fotos e demais registros produzidos entre 1865 a 1989, uma formação étnica plural e diversa, “calcada numa realidade revelada, com contrastes e belezas que fogem ao padrão eurocêntrico, tão presente no discurso de construção identitária hamburguesa, no decorrer da segunda metade do século XX” (HATZENBERGER & SPOLIER, 2022, p. 222). Os dois autores reconhecem que recuperar a visibilidade da multiculturalidade e da diversidade étnica na formação populacional de Novo Hamburgo não é uma tarefa fácil, pois

se consolidou no município uma versão idealizada e naturalizada da historiografia local, apontando para uma narrativa hegemônica, baseada em um padrão germânico e heroico dos diversos processos formativos, os quais tendem a se afunilar para uma narrativa única e padronizada (HATZENBERGER & SPOLIER, 2022, p. 222).

Esta visão idealizada da colonização alemã como elemento constituinte e distintivo da região é reproduzida em diferentes instâncias. No próprio PNENH (NOVO HAMBURGO, 2015), mais precisamente no capítulo dois, intitulado *Caracterização da realidade do município de Novo Hamburgo*, há uma seção dedicada aos aspectos históricos. Nela, apesar da menção aos povos originários e à colonização açoriana, bem anterior à chegada dos alemães, atribui-se a origem do município à fixação dos/das imigrantes alemães/ãs em assentamentos instalados a partir de 1824. Há forte destaque, como legado educacional, à contribuição da cultura germânica no processo de organização das estruturas de formação comunitária da região.

Para educar seus filhos, conservar sua identidade étnica, a língua alemã e preservar as tradições culturais herdadas de seus antepassados, [os imigrantes alemães] deram enorme importância à educação. Este foi um elemento fundamental para o desenvolvimento político, social, econômico e cultural das áreas coloniais das cidades localizadas no Vale do Rio dos Sinos (NOVO HAMBURGO, 2015, p. 8).

Mesmo com a proibição do uso de qualquer outro idioma além da língua portuguesa durante o Estado Novo (1937-1945), os/as imigrantes alemães/ãs não deixaram de falar alemão em suas comunidades, pois a língua é um dos maiores indicadores de

identificação e pertencimento a um dado grupo social (GAELZER, 2011). Em função da força da estrutura educacional e religiosa para a manutenção e o cultivo da sua cultura, a narrativa da colonização alemã como identidade originária na constituição das cidades do Vale dos Sinos, em especial Novo Hamburgo, acabou se sobrepondo às demais e, por consequência, tornou invisível a importância e a influência de indígenas, afrodescendentes e açorianos/as na constituição dos grupos étnicos formadores da cidade.

Para Dagmar Meyer (2000), o pano de fundo desse processo migratório iniciado em 1824 era a política do Primeiro Império (1822-1831) destinada à ocupação de áreas de fronteira, para evitar ameaças de invasores e desenvolver uma agricultura de abastecimento interno. O plano de colonização do governo imperial para fomentar e facilitar a imigração de povos europeus, em especial os de origem alemã, estava baseado em subsídios de várias ordens, tais como passagens, diárias, concessão de lotes para se instalarem na então chamada Feitoria Real do Linho Cânhamo, primeiro núcleo da Colônia de São Leopoldo, que abrigava os atuais municípios de Campo Bom e Novo Hamburgo. Para Fabiano Rückert (2013), o interesse na imigração alemã estava também ligado a “uma lógica militar, ou seja, era necessário intensificar o povoamento da região e ampliar o seu potencial bélico atraindo imigrantes com experiência militar” (RÜCKERT, 2013, p. 206).

Para Dionísio Felipe Hatzenberger e Paulo Daniel Spolier (2022),

mais do que um acréscimo quantitativo no quadro populacional sulino, a chegada de colonos alemães vem dar ao RS uma nova organização da propriedade rural, inserindo na paisagem latifundiária dos campos a pequena propriedade rural, com base na economia familiar e agricultura de subsistência. Esse evento faz parte de estratégias de ocupação já planejadas, desde o governo do Príncipe Regente (depois Rei) Dom João VI, com a utilização de mão de obra livre, europeia e cristã, buscando dar sustentabilidade econômica para a manutenção da colônia e, também, *embranquecer a população*, atitude que estava dentro das concepções antropológicas da época (HATZENBERGER & SPOLIER, 2022, p. 227, grifos nossos).

Na mesma linha, Magna Magalhães (2010) afirma que a política migratória do governo brasileiro estava embasada nas teorias europeias do positivismo, evolucionismo social, darwinismo social e naturalismo – teorias ‘científicas’ que serviram de apoio e justificativa para as práticas racistas da época e que até hoje reverberam nas práticas sociais mediadas por relações étnico-raciais assimétricas. A defesa do branqueamento da população se dava, em contrapartida, com o abandono e a ausência de políticas públicas direcionadas à população negra, a partir da ideia de que o embranquecimento e o avanço ‘civilizatório’ fariam com que essa população, gradativamente, fosse desaparecendo (MAGALHÃES, 2010). A introjeção, por décadas, de uma narrativa hegemônica sobre as origens europeias do Sul do Brasil, em detrimento da contribuição de outras etnias na formação populacional da região, compõe o caldo de cultura que alimentou a narrativa social discriminatória da branquitude.

De acordo com Lia Vainer Schucman (2022), o conceito de branquitude está profundamente entrelaçado com as questões socioculturais e históricas, conectando-se à falsa ideia da superioridade racial branca. Na perspectiva da autora, a branquitude é compreendida como uma posição privilegiada no contexto das sociedades estruturadas pelo racismo. Isso significa que os/as sujeitos/as identificados/as como brancos/as possuem vantagens simbólicas e materiais que não estão disponíveis para os/as sujeitos/as não brancos/as.

Para Maria Aparecida Silva Bento, no trabalho intitulado *Branqueamento e branquitude no Brasil* (2002), é possível identificar alguns comportamentos sociais do/da sujeito/a branco/a em relação ao/à sujeito/a negro/a, independentemente do fato de reconhecerem ou não o problema estrutural do racismo. Esses comportamentos, de acordo com a autora, são elementos centrais para a manutenção e o fortalecimento das estruturas racistas na sociedade. Entre eles está o processo de branqueamento, frequentemente associado à figura do/da negro/a que busca se identificar com o/a branco/a em busca de uma diluição de suas características raciais. Apesar de parecer um movimento voluntário do/da sujeito/a negro/a, Bento destaca que o branqueamento é fomentado pela elite branca brasileira como parte da estratégia de apagamento do povo negro e da cultura afrodescendente, para a manutenção do privilégio branco e da supremacia racial.

A autora ainda destaca que a igualdade racial é vista como uma ameaça ao privilégio branco, fator gerador do medo que sustenta a discriminação racial e alimenta estereótipos negativos a respeito do corpo negro. Essa sensação de ameaça, movida por “um tipo de paranoia que caracteriza frequentemente quem está no poder e tem medo de perder seus privilégios” (BENTO, 2002, p. 42), gera resistência e produz um tipo de projeção que atribui ao/à outro/a características que o/a sujeito/a não é capaz de reconhecer ou aceitar em si. Consequentemente, essa projeção está ligada a um acordo tácito que tende a silenciar o racismo ou identificá-lo como um problema exclusivo dos/das negros/as ou da escravidão, mas não como algo criado e fomentado pela branquitude. Com base nos trabalhos de Janet Helms e Edith Piza, Bento (2002) afirma que só é possível construir uma identidade racial branca antirracista se o/a sujeito/a branco/a aceitar sua própria branquitude, bem como as implicações culturais, políticas, socioeconômicas decorrentes dessa condição privilegiada e passar a se enxergar como sujeito/a igualmente racializado/a.

Os estudos de Piza e Helms são fundamentais porque nos auxiliam a focalizar o problema das relações raciais como um problema das relações entre negros e brancos e não como um problema do negro, como habitualmente se faz no Brasil; como se o branco não fosse elemento essencial dessa análise, como se identidade racial não tivesse fortes matizes ideológicos, políticos, econômicos e simbólicos que explicam e, ao mesmo tempo, desnudam o silêncio e o medo (BENTO, 2002, p. 49).

Por isso, passa a ser de suma importância o desenvolvimento de projetos escolares que não apenas resgatem a visibilidade de outras etnias na constituição de cidades como Novo Hamburgo, mas também se pautem nos princípios de uma educação antirracista

para estudantes que não se autodeclaravam negros/as, tal como ocorreu no projeto *Cultura Urbana* desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Básico Getúlio Dornelles Vargas.

Um projeto de educação antirracista com estudantes que não se autodeclaravam negros/as

A segunda parte do projeto *Cultura Urbana* começou a ser efetivamente desenvolvida em março de 2021. Em função das restrições sanitárias decorrentes da pandemia de Covid-19, as aulas passaram a ser desenvolvidas em formato híbrido (presencial/remoto). Cada turma foi dividida em três grupos (A, B e C), que se revezavam na participação presencial em aula semanalmente. Dessa forma, todos/as os/as estudantes passaram a ter duas semanas de aula em modo remoto e uma semana presencial⁷, sob forma de rodízio, sendo observado o devido distanciamento social.

Diante dessa sistemática e dadas as características das aulas de Educação Física, para que todos/as os/as estudantes pudessem realizar as mesmas atividades e tivessem acompanhamento do professor, tudo era postado no *Google Classroom* de três em três semanas, da mesma maneira que no ano anterior, quando as aulas foram exclusivamente remotas. Como a parte prática do material postado para as aulas assíncronas eram, basicamente, gravações em vídeo do professor ensinando a realizar os movimentos do *breaking*, os/as estudantes que participavam das aulas presenciais passaram a ser convidados/as a postar vídeos no *Google Classroom* das tarefas realizadas, com o auxílio do professor, o que gerou maior engajamento por parte de quem estava em casa assistindo remotamente.

Os/as estudantes que estavam em casa acessavam as atividades síncronas diretamente na plataforma *Google Meet* e podiam acompanhar os/as colegas que estavam participando da aula presencialmente, pois a escola possuía três projetores de imagem, que permitiam a interação entre os/as colegas em formato híbrido. Dentro dessa configuração, tanto as aulas práticas sobre o *breaking* e o conteúdo teórico relacionado à educação antirracista foram desenvolvidos, não sem dificuldade, tanto em aulas síncronas como assíncronas. Adicionalmente, o professor usou um canal no *YouTube* que havia criado no primeiro ano do projeto para produzir e postar vídeos tutoriais relativos à parte prática da dança e também para compartilhar conteúdos teóricos correspondentes aos temas da unidade didática em questão.

Como já mencionado na introdução, a segunda fase do projeto ficou exclusivamente a cargo da Educação Física. Dada a conexão mais direta com a cultura corporal de movimento, objeto de estudo do referido componente curricular, o *breaking* foi o elemento da cultura *hip-hop* escolhido para ser tematizado em aula. *Breakdance* (RAPOSO, 2012), *breaking dance* (GUSTAVO, 2019), *breaking* (SANTOS, 2018), *breakin* (FOLEY, 2016) ou simplesmente *break* (HILL, 2009) são nomenclaturas usadas para designar, não sem controvérsias, um dos elementos da cultura *hip-hop* que cresceu e se desenvolveu primeiramente em

bairros, posteriormente em cidades (principalmente em lugares públicos) e, finalmente, no mundo todo. De acordo com Wanderley Moreira dos Santos (2009), o termo *breakdance* não é o mais adequado, tendo sido inventado e disseminado pela mídia para se referir ao *b-boying*⁸ ou ao *popping*⁹.

O break é a faixa instrumental do funk, na qual são valorizadas as batidas e as linhas de baixo. Nessa parte da música, garotos e garotas dançavam de forma diferenciada e passaram a ser identificados como b.boys e b.girls, nome dado pelo DJ Kool Herc, jamaicano que emigrou para os Estados Unidos na década de 60 e produzia as block parties (festas de rua), embaladas por soul, funk, jazz e músicas latinas no bairro do Bronx, em Nova York. Surge então a dança breaking e, com ela, um novo estilo musical, o break beat, proveniente da composição de samplers de ritmos do hip-hop, do funk e do electro. Essa música híbrida foi criada pelo próprio Kool Herc (SANTOS, 2009 p. 37).

Dentro dessa linha argumentativa, é possível afirmar que o termo *break* se refere a um momento específico da música, que pode acontecer nas ‘viradas’, nas paradas e/ou retomadas e nos *beats* (batidas). Por essa razão, as pessoas que dançavam quando a música parava passaram a ser denominadas de *breakers* (ou *breakdancers*) ou ainda, mais especificamente, em função do gênero, *breaker-boys* ou *breaker-girls*. Em suma, *b-boys* ou *b-girls* são todos/as aqueles/as que dançam na parada da música (*break beat*) ou aqueles/as que realizam sua dança valorizando seus movimentos na parada da música (*break beat*).

De acordo com Justin Williams (2015), o *breaking* (ou *breakdancing*) é o nome dado a vários estilos diferentes de *break* (dança) que tiveram origem na Califórnia e Nova Iorque. Recebeu influências de vários grupos étnicos que habitavam as regiões da periferia das grandes cidades desses estados norte-americanos, mais especificamente, afro-americanos/as, indianos/as da Costa Oeste, porto-riquenhos/as e dominicanos/as das ilhas do Pacífico. O *breaking* contribuiu para diminuição da violência nas periferias da cidade de Nova Iorque, por meio das “batalhas de dança” (BORGES, 2008), e se tornou um modo de expressão dos jovens negros/as estadunidenses contra práticas sociais segregacionistas. Os/as artistas são considerados/as militantes contra essas práticas e fazem de seus corpos em movimento um instrumento de luta pela transformação social.

Durante o projeto *Cultura Urbana*, mais precisamente na primeira parte, os/as estudantes experimentaram o *locking*¹⁰ e o *b-boying*, e mesmo que as discussões sobre as questões étnico-raciais ainda não estivessem sendo desenvolvidas de forma mais profunda, surgiram questões e apontamentos em torno da origem do *breaking* e sua relação com os movimentos de contestação social ao racismo estrutural, como se nota em suas falas:

“Aprendi que o hip-hop é um meio de expressão para muitos daqueles que não tem voz na sociedade” (Beyonce, 9º ano, 2020).

“E quando o rap surgiu lá nos EUA ele mudou muito a vida dos negros por lá, pois eles sofriam e ainda sofrem com o racismo, então nisso eles conseguiram fazer uma comunidade entre eles que não ouvese o preconceito” (Edi Rock, 7º ano, 2020).

Já em 2021, os/as estudantes se envolveram com as chamadas *social dances* (*good foot, side step, running man, top rock*) e aprenderam sobre diáspora africana, resistência e luta através das relações do *breaking* com as danças e práticas corporais africanas como a capoeira e a *gumboot dance*¹¹, por exemplo:

“Eu achei muito legal o tempo que tivemos aula de hip-hop. Nesse um ano de aprendizagem aprendi muitas coisas legais. aprendi várias danças que não fazia parte do meu cotidiano e hoje eu acho elas super legais. Nesse tempo eu descobri vários estilos e culturas que deveriam ser mais valorizadas em nossa comunidade, descobri que a população tem muito preconceito com esse estilo de vida mais o preconceito com essas pessoas é totalmente desnecessário. Acho que o hip hop é uma coisa que deve ser mais valorizado pois é uma coisa muito bom de aprender e que dele pode ser tirado muito aprendizagens” (Ciara, 7º ano, 2021).

“Eu gostei muito de trabalhar a dança com o professor, trazer essa cultura para os jovens; eu acho muito importante porque além da dança vem uma história que agrega muito na minha vida” (GrandMaster Flash, 7º ano, 2021).

O depoimento de estudantes que não se autodeclaravam negros/as mostra a importância do desenvolvimento de um projeto institucionalizado de educação antirracista. Em apenas um ano de projeto, já foi possível identificar nas falas dos/as estudantes momentos de sensibilização e conscientização sobre as desigualdades sociais geradas por séculos de apagamento de elementos da cultura negra, o que é o primeiro passo para desconstrução, dentro da escola, dos pilares da falsa superioridade racial em cenários onde a construção social da branquitude é mais forte.

Considerações finais

O projeto *Cultura Urbana* nasceu da necessidade de tematizar de forma interdisciplinar o racismo estrutural. A partir da experiência de um professor de Educação Física negro, recém-chegado à Escola Municipal de Ensino Básico Getúlio Dornelles Vargas, e o respaldo encontrado nas políticas educacionais do município de Novo Hamburgo, foi possível desenvolver tal temática por meio do ensino dos elementos da cultura *hip hop*, como *grafitti, breaking*, moda, estilo, rimas, poesias, gírias, *rap* e a história desse movimento nos Estados Unidos da América e no Brasil.

De modo descontraído e engajado, mesmo diante de todas as dificuldades impostas às discussões – como a resistência inicial de algumas famílias à temática do *hip-hop* e as restrições sanitárias decorrentes da pandemia – o projeto conseguiu produzir algo bastante inusitado, ao menos para aquela região. Estudantes entre 11 a 16 anos de idade, que em sua grande maioria não se autodeclaravam negros/as, do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, em uma região de forte tradição da cultura alemã, passaram a estudar e discutir em aula temas como diáspora africana, abolição da escravidão, regime de

segregação racial, luta por direitos civis, desigualdades sociais, desrespeito aos direitos humanos, entre outras tantas dissimetrias nas relações étnico-raciais que há muito estão enraizadas em nosso país.

O desafio pedagógico desse projeto, bem como a originalidade de sua abordagem sob forma de pesquisa acadêmica, foi focar a intervenção e a análise nos efeitos do ensino da cultura *hip-hop* em estudantes que não se autodeclaravam negros/as. Isto é, a partir dos elementos e costumes da cultura *hip-hop* tais como o *Break*, *Graffiti*, moda, rimas, poesias, gírias, *Rhythm And Poetry (RAP)* e do conhecimento histórico, ancestral e político, foi possível fazer conexões com os seguintes temas: diáspora africana, abolição da escravatura, regime de segregação racial, luta por direitos civis, surgimento e expansão da cultura *hip-hop* (nos Estados Unidos da América e no Brasil). Os princípios, valores, conceitos e significados da cultura *hip-hop* serviram como mediação para que crianças, adolescentes e suas famílias aprendessem, refletissem e se posicionassem sobre o fenômeno do racismo. O objetivo foi contribuir para uma educação sobre relações étnico-raciais que não apenas promovesse aprendizagens de conteúdos novos, mas que levasse os/as estudantes envolvidos/as a refletir sobre os privilégios da branquitude na produção das mazelas do povo negro.

Da comoção da menina branca na palestra, que abre este texto, passando pelos depoimentos dos/das estudantes que não se autodeclaravam negros/as, é possível perceber que alguns passos já foram dados, mas ainda há muito chão pela frente para a efetiva desconstrução do racismo estrutural e, por consequência, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Recebido em: 26/02/2023; Aprovado em: 06/02/2024.

Notas

- 1 De acordo com André Fabiano Voigt (2008, p. 75), “teuto-brasileiro é a designação genérica que se atribui aos grupos de descendentes dos imigrantes alemães que colonizaram, a partir do século XIX, os espaços destinados pelo Governo brasileiro ou por empresários particulares para sua ocupação sistemática, sobretudo nos estados do Sul”.
- 2 Todos os dados compilados para a análise foram produzidos por estudantes que se declararam brancos/as no cadastro escolar realizado no ato da matrícula. Para manutenção do anonimato, seus nomes foram substituídos por nomes de artistas da cultura *hip-hop*.
- 3 Tradução livre do autor: “*In particular, scholars have shown how the elements of hip-hop — RAP Music, turntablism, break dancing, graffiti culture, fashion, and language — can be used within classrooms to improve student motivation, teach critical media literacy, foster critical consciousness, and transmit disciplinary knowledge*” (HILL, 2009, p. 29).
- 4 “Na região metropolitana de Porto Alegre, geralmente o termo ‘vila’ é usado em um sentido depreciativo. O sujeito ‘vileiro’ é aquele que representa algum tipo de risco ao cidadão” (FRAGA, 2000 p. 35). O bairro

Partenon abrange ‘vilas temidas’ da população porto-alegrense, como Volta da Cobra, Campo da Tuca, Beco dos Aranhas, Cachorro Sentado, entre outras.

- 5 Trata-se da Lei nº 2.823, de 24 de junho de 2015 (NOVO HAMBURGO, 2015), que em seu primeiro parágrafo veda a inclusão do “conceito de ‘identidade ou ideologia de gênero’ que contenha a concepção de que a criança nasce sem um sexo definido”. Rosimar Esquinsani (2022) analisa, de forma muito consistente, a incongruência entre essa passagem da lei e o texto referência do PNE de Novo Hamburgo (2015b).
- 6 Mais informações sobre a revista, de excelente padrão editorial, podem ser encontradas no link: <https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/about>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- 7 Nenhum/a estudante foi obrigado/a (ou constrangido/a) a estar presente na semana que lhe estava reservada, pois dada a excepcionalidade do momento, cabia às famílias decidirem sobre a participação presencial ou não.
- 8 *B-boying* é um estilo que mistura *foot works* (trabalho de pés) e *power moves* (movimentos acrobáticos) realizados no chão, que consistem em giros, paradas (*freezes*) e variação constante de apoios (uma mão, duas mãos, cotovelos, cabeça, ombros, joelhos).
- 9 *Popping* é um estilo que combina movimentos robóticos, ondulações corporais, contorcionismos e tremores.
- 10 *Locking* é um estilo que consiste em fazer movimentos bruscos e rápidos, apontando os dedos no *break* da música.
- 11 Conforme Carol Muller e Janet Topp-Fargion (1999) *gumboot dance* é uma dança desenvolvida como forma de comunicação entre mineiros na África do Sul; quando trabalhavam, era proibido comunicarem-se, com a finalidade de não articularem revoltas e rebeliões. A dança consiste em extrair sons diferentes ao bater em partes distintas das botas de trabalho, gerando códigos que existem até os dias de hoje, influenciando significativamente o surgimento da dança de rua nos EUA e a cultura *hip-hop*.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen Produção, 2019.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Eds.). *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*. 1 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 25-57.

BORGES, Adriana Luiza Barboza. *Cultura Hip-Hop: discursos, imagens e apropriações*. Monografia (Especialização em História da Cultura e da Arte) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei n. 10.639, 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei n. 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

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

BRAUN, Virginia & CLARKE, Victoria. Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3. p. 77-101, 2006.

CALDWELL, Kia Lilly. Fronteiras da Diferença: raça e mulher no Brasil. *Rev. Estud. Fem.* [online]. 2000, v. 08, n. 02, p. 91-108. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v08n02/v08n02a07.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO BÁSICO Getúlio Dornelles Vargas. *Projeto Político-Pedagógico (2023-2025)*. Novo Hamburgo/RS, 2023.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. Negacionismo, revisionismo e ausência: gênero e sexualidade em Planos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul. *Dialogia*, [S. l.], n. 41, p. e22465, 2022. DOI: 10.5585/41.2022.22465. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/22465>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

FOLEY, Cindy G. From B-Girl to B-Baby: Constructing a Breakin' Pedagogy. *Journal of Dance Education*, v. 16, n. 2, p. 62-66, 2016.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GAELZER, Vejane. A identidade do imigrante alemão: a língua, elemento simbólico de identificação. DOI: 10.5216/lep.v15i2.25119. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, Goiânia, v. 15, n. 2, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/32420>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino & MIRANDA, Shirley Aparecida de. Gênero, raça e educação: indagações advindas de um olhar sobre uma academia de modelos. *Poiesis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, v. 8, n. 13, p. 81-103, 2014. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/1373>>. Acesso em: 26 fev. 2024.

GUBA, Egon & LINCOLN, Yvonna. *Effective evaluation*. São Francisco: Jossey-Bass, 1981.

GUSTAVO; Aluísio. Ensino das danças urbanas em Porto Alegre. In: ESTEVES, Diego Winck; WEBER, Suzane & REHM, Alyne (Orgs.). *Escritos da Dança 2: mais um passo de dança*. 1. ed. Porto Alegre: Canto - Cultura e Arte, 2019. p. 92-103.

HATZENBERGER, Dionísio Felipe & SPOLIER, Paulo Daniel. Por uma história de Novo Hamburgo mais heterogênea: um resgate por meio de fotografias e documentos que compõem o projeto memória na escola. *Saberes em Foco*, v. 5, n. 1, p. 221-238, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/125>>. Acesso em: 22 fev. 2023.

HILL, Marc Lamont. *Beats, rhymes, and classroom life: Hip-hop pedagogy and the politics of identity*. Teachers College Press, 2009.

MAGALHÃES, Magna Lima. *Entre a preteza e a branca brilha o Cruzeiro do Sul: associativismo e identidade negra em uma localidade teuto-brasileira (Novo Hamburgo/RS)*. Tese (Doutorado em História) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos, São Leopoldo, 2010.

MEYER, Dagmar E. Estermann. Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1, 2000.

MULLER, Carol & TOPP-FARGION, Janet. Gumboots, Bhaca migrants, and Fred Astaire: South African worker dance and musical style. *African Music: Journal of the International Library of African Music*, v. 7, n. 4, p. 88-109, 1999.

- NOVO HAMBURGO. *Plano Municipal de Educação* (Relatório de construção do PME), 2015. Disponível em: <<https://novohamburgo.rs.gov.br/smed/plano-municipal-educacao>>. Acesso em: 15 jan. 2023.
- RAPOSO, Otávio. Coreografias de evasão: segregação e sociabilidade entre os jovens do break dancem das favelas da Maré. *Etnográfica. Revista do Centro em Rede de Investigação em Antropologia*, v. 16, n. 2, p. 315-338, 2012.
- RIBEIRO, Djamila. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RÜCKERT, Fabiano Quadros. A colonização alemã e italiana no Rio Grande do Sul: uma abordagem na perspectiva da História Comparada. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v. 5, n. 10, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10541>>. Acesso em: 23 fev. 2023.
- SANTOS, Maria Aparecida Costa dos. *O universo hip-hop e a fúria dos elementos*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- SANTOS, Wanderley Moreira dos. *Break-ar a vida: o processo de subjetivação de jovens negros por meio da dança na cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/15836/1/Wanderley%20Moreira%20dos%20Santos.pdf>>. Acesso em: 26 fev. 2024.
- SCHNEIDER, Marcielle. Diversidade e questões étnico-raciais na educação infantil: entre o narrado e a produção de identidades. *Saberes em Foco*, v. 5, n. 1, p. 81-97, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.novohamburgo.rs.gov.br/index.php/saberes-em-foco/article/view/116>>. Acesso em: 22 fev. 2023.
- SCHUCMAN, Lia Vainer. O Branco e a Branquitude: Letramento Racial e Formas de Desconstrução do Racismo. *Portuguese Literary and Cultural Studies*, p. 171-189, 2022.
- VOIGT, André Fabiano. O teuto-brasileiro: a história de um conceito. *Espaço Plural*, v. 9, n. 19, p. 75-81, 2008.
- WILLIAMS, Justin A. (Ed.). *The Cambridge companion to hip-hop*. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

Educação Integral e Inclusiva: *potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo*

Integral and Inclusive Education:
potentialities of Collaborative Specialized Educational Assistance

Educación a tiempo completo e inclusiva:
potencialidades de la Atención Educativa Especializada Colaborativa

 **AMANDA SANTANA GOMES-SILVA***

Secretaria Municipal de Educação, São Paulo – SP, Brasil.
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, Brasil.

 **ANA PAULA ZERBATO****

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

 **ROSÂNGELA GAVIOLI PRIETO*****

Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, Brasil.

RESUMO: Este trabalho teve como objetivo disseminar as práticas realizadas pela professora de Atendimento Educacional Especializado – AEE atuante numa Escola Municipal de ensino fundamental em São Paulo/SP, Diretoria Regional de Ensino Penha, entre 2017 e 2021; retrata experiências do Atendimento Educacional Especializado para além da Sala de Recursos Multifuncionais no contraturno em escola de Educação Integral. Consideraram-se as orientações da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sobre estudantes da Educação Especial em tempo integral não atendidos/as em

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial na Universidade Federal de São Carlos. Bolsista CAPES. Professora de Atendimento Educacional Especializado na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. *E-mail:* <amandasgs@estudante.ufscar.br>.

** Doutora em Educação Especial. Professora da Faculdade de Educação, do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Universidade de São Paulo. *E-mail:* <apzerbato@usp.br>.

*** Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. *E-mail:* <rosangel@usp.br>.

contraturno escolar, mas em Atendimento Educacional Especializado Colaborativo, em parceria com o/a professor/a do ensino regular. Os resultados referem-se a experiências e ações do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo, em uma abordagem policêntrica, colocando o/a estudante como centro dessas ações, envolvendo todos/as os/as que participam de seu processo de desenvolvimento, o que se reflete em práticas pedagógicas mais inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Tempo Integral. Políticas Públicas Educacionais. Famílias.

ABSTRACT: This research aimed to disseminate the practices carried out by a teacher of Specialized Educational Assistance – AEE working at a municipal elementary school in São Paulo/SP, Penha Regional Education Board, between 2017 and 2021. This article portrays experiences of Specialized Educational Assistance beyond the Multifunctional Resource Room in the after-school hours at a full-time school. The guidelines of São Paulo’s Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education were considered regarding full-time special education students who did not attend the after-school hours, but received Collaborative Specialized Educational Assistance in partnership with the teacher of the regular education. The results refer to experiences and actions of the Collaborative Specialized Educational Assistance in a polycentric approach, placing the student at the center of these actions, involving all those who participate in their development process, which is reflected in more inclusive pedagogical practices.

Keywords: Special Education. Full-Time Education. Educational Public Policies. Families.

RESUMEN: Este trabajo tuvo como objetivo difundir las prácticas realizadas por la docente de la Atención Educativa Especializada – AEE en una Escuela Primaria Municipal de São Paulo/SP, de la Junta Regional de Educación de Penha, entre 2017 y 2021; retrata experiencias de la AEE más allá de la Sala de Recursos Multifuncionales en horario extracurricular de un colegio de educación a tiempo completo. Se consideraron los lineamientos de la Política de Educación Especial de São Paulo, en la perspectiva de educación inclusiva, respecto de estudiantes de la Educación Especial de tiempo completo no asistidos en horario escolar, sino en Atención Educativa Especializada Colaborativa, en

colaboración con la/el docente de la educación regular. Los resultados se refieren a experiencias y acciones de la Atención Educativa Especializada Colaborativa, en un enfoque policéntrico, colocando a la/al estudiante en el centro de estas acciones, involucrando a todas/os las/os que participan en su proceso de desarrollo, lo que se refleja en prácticas pedagógicas más inclusivas.

Palabras clave: Educación especial. Educación a tiempo completo. Políticas públicas educativas. Familias.

Introdução

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME-SP apresenta um marco histórico na educação do município, sendo considerada pioneira na oferta da Educação Especial Inclusiva, desde 1951. Na Educação Especial paulistana, o marco importante foi a promulgação do Decreto nº 33.891 (SÃO PAULO, 1993), que instituiu a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais (sic) na Rede Municipal de Ensino e deu outras providências. A referida política criou, entre outros serviços, as Salas de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais – SAPNE, destinadas a apoio e acompanhamento pedagógico dos/as educandos/as, paralelamente à classe comum das/os alunas/os com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas – ONU, ratificada no Brasil com status de Emenda Constitucional pelos Decretos nº 186/2008 e nº 6.949/2009 (BRASIL, 2008b; 2009b) – pessoas com deficiência são aquelas com impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Entre os anos de 1993 a 2004 foram instaladas noventa e nove salas de atendimento a portadores/as de necessidades especiais – SAPNEs. Em 2004 foi publicado o Decreto Municipal nº 45.415 (SÃO PAULO, 2004), que estabelece diretrizes para a política de atendimento a bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos/as com necessidades educacionais especiais na RME-SP, abrangendo questões relativas à sistemática de matrículas; condições para o atendimento da demanda da rede; avaliação pedagógica; definição do público a ser atendido pelos serviços de apoio especializado; organização dos serviços de apoio especializado e acessibilidade. O mesmo texto político definiu os serviços a serem ofertados: Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI; Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI; Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

– SAAI; Escolas Municipais de Educação Especial – EMEE; e as Instituições Conveniadas de Educação Especial.

A Rede Municipal de Ensino de São Paulo – RME-SP possui uma densa Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva – PPEE-EI, publicada em 2016, na Portaria nº 8.764 (SÃO PAULO, 2016a), contando com cem artigos. Essa Política regulamenta e dá diretrizes para a atuação dos/as Professores/as de Atendimento Educacional Especializado – AEE (Pr-AEE¹) e outros/as profissionais que compõem o quadro de trabalhadores/as na Educação Especial da RME-SP.

No mesmo ano, foi publicado o Decreto nº 57.379, que instituiu e faz vigorar a Política Paulista de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva – PPEE-EI (SÃO PAULO, 2016b), e o Programa Incluir, vigente à época, deixou de existir. No entanto, a nova política foi pautada nesse programa e manteve muitas propostas ali previstas, como o Projeto Rede; o uso do Sistema Escola Online – EOL, para qualificar os dados de educandos/as com quadros de deficiência, transtorno global do desenvolvimento – TGD e altas habilidades/superdotação – AH/SD; a oferta de formação continuada a professores e professoras, inclusive especialização/pós-graduação, para o trabalho nas classes comuns e com as atividades próprias do AEE; e a ampliação de ações de suporte pedagógico especializado para o público-alvo da Educação Especial (SÃO PAULO, 2016b).

A partir das diretrizes e metas estabelecidas tanto no Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014) quanto no Plano Municipal de Educação – PME (SÃO PAULO, 2015), a SME-SP estabelece propostas para a expansão da oferta de Educação Integral em Tempo Integral, na qual o/a educando/a permanece em média 7 horas-relógio diárias na unidade escolar e/ou nos espaços educativos, nos seguintes termos:

A Educação Integral é uma concepção que tem como premissa o compromisso com a formação do ser humano, a aprendizagem e o desenvolvimento integral de todos os bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos ao longo da vida. Isso significa que o trabalho pedagógico amparado pela Educação Integral independe do tempo em termos quantitativos e considera todas as dimensões de vida dos envolvidos (intelectual, social, cultural, emocional e física) como parte indissociável do processo de aprendizagem e de uma formação comprometida com o exercício da cidadania. Compreende, portanto, que uma educação de qualidade, inclusiva e universal, considera um currículo integrador dos diferentes contextos sociais, culturais, saberes locais, econômicos e dos conhecimentos historicamente construídos, que amplie os espaços de participação, reflexão e consciência com o compromisso de se constituir uma sociedade de direitos, promovendo o protagonismo dos estudantes (SÃO PAULO, 2020, p. 13).

É possível notar que a Educação Especial Inclusiva e a Educação Integral são propostas contemporâneas, inclusivas, sustentáveis e fundamentais para a superação das desigualdades (SÃO PAULO, 2020).

O Decreto Federal nº 7.611, em seu Art. 2º, define o Atendimento Educacional Especializado como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos

organizados institucional e continuamente, prestados na forma complementar à formação dos/das estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente, com frequência dos/das educandos/as público-alvo da Educação Especial às Salas de Recursos Multifuncionais – SRM; e na forma suplementar aos/às estudantes com altas habilidades ou superdotação – AH/SD (BRASIL, 2011). Esse mesmo decreto, em seu Art. 3º, define os objetivos do AEE:

Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:

- I - Prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II - Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

Na legislação educacional brasileira, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI/2008 prevê, ainda, que o AEE não seja substitutivo, para que não se prive o/a estudante da experiência plena de estar com seus pares na classe comum, aprendendo o mesmo currículo e tendo as mesmas oportunidades educacionais que somente a participação em uma turma comum pode oferecer (BRASIL, 2008a). É possível notar o predomínio das recomendações de atuação na modalidade de atendimento extraclasse, em contraturno escolar, sem regulamentação da atuação de maneira colaborativa.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial prevê o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que deve ser garantido e oferecido de forma igualitária, respeitando a diversidade e as especificidades apresentadas pelos/as sujeitos/as, garantindo, sempre que necessário: adequações arquitetônicas, acomodações curriculares e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva (BRASIL, 2009a).

A Sala de Recursos Multifuncionais – SRM “é um espaço organizado com equipamentos de informática, ajudas técnicas, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos” (BRASIL, 2007b). O objetivo da SRM é apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, que deve ser prestado de forma complementar ou suplementar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados/as em classes comuns do ensino regular, no contraturno escolar, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2008a).

O Ensino Colaborativo “envolve um trabalho de parceria entre professor/a de Educação Especial e o/a professor/a de ensino comum” (MENDES, VILARONGA & ZERBATO,

2014), e essa perspectiva de atuação tem sido apontada pela literatura como um suporte promissor de apoio à inclusão escolar e uma alternativa para a prestação de serviço da Educação Especial na escola comum em salas de recursos. Com as práticas do Ensino Colaborativo, além de apoiar seus/suas estudantes, os/as professores/as de Educação Especial podem ter a tarefa de estimular seus/suas colegas professores/as a experimentar novos métodos de colaboração e modelos desconhecidos de ensino – embora possa ser um desafio obter a adesão de alguns/umas parceiros/as para coensinar e atuar de forma colaborativa² (SCRUGGS & MASTROPIERI, 2017).

Considerando que o Ensino Colaborativo é um modelo de prestação de serviços pedagógicos e não uma intervenção específica, isso permite que os/as professores/as planejem aulas fundamentadas no ciclo de instrução direta e explícita em parceria com o/a professor/a especializado/a. Ao planejar e fornecer instrução explícita, o/a professor/a do ensino comum pode fornecer as instruções para o/a professor/a de Educação Especial, com o assunto da disciplina e os objetivos de aprendizagem abordados no currículo. O/A professor/a de Educação Especial pode, então, combinar seu conhecimento com o conhecimento específico do/a professor/a do ensino comum sobre as necessidades e estratégias individuais dos/das estudantes com necessidades educacionais específicas – identificadas no estudo de caso³ –, ao mesmo tempo em que garante que as diferenciações no plano de AEE e/ou planejamento educacional individualizado e nas atividades de cada estudante sejam realizadas. De acordo com Thomas Scruggs e Margo Mastropieri (2017), os/as professores/as de Educação Especial podem colaborar com o/a professor/a do ensino comum para:

- (a) identificar elementos críticos do histórico do conhecimento que precisará ser preparado;
- (b) escolher as novas habilidades que provavelmente precisarão ser modeladas;
- (c) criar oportunidades significativas para a prática guiada;
- (d) estruturar oportunidades para a prática independente;
- (e) fornecer soluções imediatas e corretivas, *feedback* e elogios específicos (SCRUGGS & MASTROPIERI, 2017, p. 289⁴)

Entretanto, considerando as definições para o atendimento educacional especializado descritas nas políticas educacionais, a acessibilidade precisa ocorrer em todos os contextos escolares e não somente na sala de aula comum e/ou na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, pois os espaços não são indissociados, e a acessibilidade envolve alternativas pedagógicas diversificadas, uso de recursos, desmistificação de paradigmas

acerca da Educação Especial em uma perspectiva inclusiva, além do rompimento com o capacitismo⁵ estrutural.

Neste relato de prática trataremos de aspectos da Educação Especial na RME-SP, na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Educação Integral e em Tempo Integral, descrevendo algumas possibilidades e práticas de atuação no que concerne ao AEE em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF, na qual houve atuação direta.

A caracterização da Escola Municipal de Educação Fundamental

A Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF em questão está localizada na região central da cidade, território onde há equipamentos como o ginásio da Portuguesa, alguns Centros de Acolhimento, o Instituto Federal de São Paulo – IFSP, a Unidade Básica de Saúde – UBS, a Praça Kantuta (tradicional pela feira boliviana), entre outros. Trata-se de uma escola que tem grande representatividade de estudantes migrantes, sendo alguns/umas refugiados/as de outros países. A EMEF aderiu ao Programa São Paulo Integral, que amplia a jornada escolar para, no mínimo, 7 horas diárias, sendo o turno da manhã atendido das 7h até as 14h, e o turno da tarde é atendido das 12h até as 19h, com a garantia de 3 refeições por turno. As aulas são realizadas por meio de atividades para além do currículo tradicional, com acompanhamento pedagógico, educação ambiental, esporte e lazer, direitos humanos em educação, cultura e artes, cultura digital, promoção da saúde, passeios (experiências no território, além dos muros da escola), entre outras.

A escola possui entre 10 e 15 estudantes da Educação Especial, com deficiência intelectual, deficiência física, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista – logo, parte de seus/suas estudantes são atendidos/as em tempo integral. A EMEF conta com Sala de Recursos Multifuncionais – SRM e com a professora de atendimento educacional especializado – Pr-AEE, que atua tanto com AEE Colaborativo, em decorrência da permanência em tempo integral, como em contraturno, para o atendimento das necessidades dos/das educandos/as com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação. A EMEF atende o público do Fundamental I e II e a Educação de Jovens e Adultos – EJA em três turnos: manhã, tarde e noite.

A atuação da Professora de Atendimento Educacional Especializado – Pr-AEE para além da Sala de Recursos Multifuncionais – SRM

A atuação em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva na RME-SP, descrita neste trabalho, deu-se parcialmente na SRM da EMEF, considerando principalmente a atuação colaborativa, através do AEE Colaborativo, previsto na legislação local.

Este artigo prevê um relato de experiência do trabalho realizado na SRM da Unidade Educacional supracitada, entre os anos de 2017 e 2021.

De acordo com Jefferson Mainardes (2018), as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas interpretadas e encenadas de diferentes maneiras. Os/As atores/atrizes envolvidos/as no processo (no caso, professores/as e demais profissionais) encenam e colocam em ação a política educacional (MAINARDES, 2018). Uma das variações da encenação da política educacional trata da atuação em escolas de Tempo Integral, pois a atuação em SRM em contraturno, para a efetivação do atendimento educacional especializado, torna-se desafiadora, uma vez que a orientação é não ofertar tal atendimento no contraturno escolar, nos casos em que o/a estudante permanece em média 7h horas diárias na escola.

O programa de Educação de Tempo Integral foi instituído pelo Programa São Paulo Integral e reorientado pela instrução normativa nº 34 (SÃO PAULO, 2021), da mesma forma que o Programa Mais Educação foi estabelecido pela Portaria Interministerial nº 17/2007 como estratégia do Ministério da Educação – MEC para induzir a construção da agenda de Educação Integral nas redes estaduais e municipais de ensino. Busca-se com essas políticas educacionais estimular a ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2007a).

O Programa São Paulo Integral prevê a expansão curricular através dos chamados Territórios do Saber, que envolvem experiências pedagógicas de diversas áreas, como Comunicação, Oralidade e Novas Linguagens; Culturas, Arte e Memória; Orientação de Estudos e Invenção Criativa; Consciência e Sustentabilidade Socioambiental e Promoção da Saúde; Ética, Convivência e Protagonismos; Cultura Corporal, Aprendizagem Emocional e Economia Solidária, entre outras, que podem ser contempladas de acordo com o Projeto Político Pedagógico de cada unidade educacional.

As políticas educacionais acerca da Educação Especial Inclusiva e da Educação Integral em Tempo Integral se chocam ao considerarmos o tempo previsto para a permanência de estudantes em unidades educacionais de tempo integral, assim como o atendimento educacional especializado em contraturno escolar para estudantes público-alvo da Educação Especial; é importante considerarmos que “algumas políticas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerência e confusão” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 19).

Isso ocorre no caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEE-EI e da Política Paulista de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PPEE-EI, pois a política nacional destaca a prática do AEE contraturno em SRM, e a política municipal concebe outras modalidades para a realização

do AEE, como Itinerante⁶ e Colaborativo, sem considerar a Política de Educação Integral em Tempo Integral nem explicitar como o AEE deve ocorrer nessas unidades educacionais. A Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PPEE-EI, em seu Art. 23, menciona: “§ 1º O AEE não deve ser ofertado em contraturno, nos casos em que o estudante estiver matriculado em programas de educação de tempo integral, assim como o Programa Mais Educação” (SÃO PAULO, 2016a).

A atuação em SRM de uma escola que atendia a grande maioria de educandos e educandas em tempo integral tornou a prática do AEE um grande desafio, pois eles/elas não podiam mais ser atendidos/as no contraturno, somente na SRM. A partir da PPEE-EI, educandos e educandas da Educação Especial precisam ser atendidos/as em todos os ambientes e espaços escolares. A Portaria nº 8.764, em seu Art. 23, também estabelece que o AEE nas Unidades Educacionais da RME-SP será organizado nas seguintes formas: AEE Colaborativo, AEE Contraturno e AEE Itinerante. Define o AEE Colaborativo como:

I - COLABORATIVO: desenvolvido dentro do turno, articulado com profissionais de todas as áreas do conhecimento, em todos os tempos e espaços educativos, assegurando atendimento das especificidades de cada educando e educanda, expressas no Plano de AEE, por meio de acompanhamento sistemático do Pr-AEE (SÃO PAULO, 2016a).

De acordo com as autoras Enicéia Mendes, Carla Vilaronga, Ana Zerbato (2014) e Vera Capellini e Ana Zerbato, (2019), o Ensino Colaborativo preconiza a qualificação do ensino ministrado em classe comum, espaço no qual a/o estudante passa a maior parte do tempo de sua jornada escolar. Ao tratarmos da Educação de Tempo Integral, o tempo de permanência do/da educando/a na unidade educacional se amplia.

Com as práticas do Ensino Colaborativo, além de apoiar educandas e educandos, as/os professoras/es de Educação Especial podem ter a tarefa de incentivar seus/suas colegas a experimentar novas formas de colaboração e modelos de ensino pouco disseminados. É o caso da atuação em parceria entre professor/a do ensino regular e o/a professor/a especializado/a, com modelos de Ensino Colaborativo: um/a ensina, outro/a observa; um/a professor/a, outro/a, assistente; estações de ensino; ensino paralelo; ensino alternativo e/ou equipe de ensino (CAPELLINI & ZERBATO, 2019). Embora possa ser um desafio obter a adesão de alguns/umas parceiros/as para a ideia de coensino e apoio de educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, essa prática já é popularmente realizada em outros países (SCRUGG & MASTROPIERI, 2017, p. 285⁷).

§ 1º - No AEE Colaborativo previsto no inciso I deste artigo, o trabalho a ser realizado deverá considerar o fortalecimento da atuação dos professores do AEE em parceria com os Coordenadores Pedagógicos, junto aos professores regentes das classes comuns, com apoio ao planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias para a eliminação de barreiras e acesso ao currículo (SÃO PAULO, 2016a).

Com base no parágrafo supracitado e em conversa com a coordenação pedagógica, traçamos a estratégia de, mensalmente, nos reunirmos com as famílias dos/das estudantes e com os/as professores/as regentes das classes regulares para encontros formativos, a fim de conversarmos sobre diversas temáticas da Educação Especial Inclusiva. Tais discussões possibilitaram colocar em voga o Ensino Colaborativo e a articulação entre o trabalho pedagógico de professores/as do ensino regular e a professora de Atendimento Educacional Especializado, entre outras pautas formativas, além de explicar os objetivos do AEE Colaborativo e como deve ocorrer. Pensando em um percurso formativo para os/as professores/as, em 2020 elencamos, como pauta para fomentar a primeira discussão, o tema *Percurso Escolar*, apresentado por Samuel Adiron, um estudante universitário de pedagogia com síndrome de Down. O estudante contou aos/as professores/as e familiares todo o seu percurso escolar até os desafios na chegada ao ensino superior. A discussão abordou o capacitismo existente na sociedade e em ambiente educacional, culminando com o tema do acesso curricular (Figura 1).

As políticas educacionais fazem sentido quando as atuações são coletivas e colaborativas para a interação e a inter-relação entre atores/atrizes, textos, conversas, tecnologias e artefatos. Stephen Ball, Meg Maguire e Anette Braun (2016) explicam que:

o “fazer” da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com política nas escolas. Isso nos diz algo sobre como as políticas são compreendidas, trabalhadas e reformuladas conforme elas são filtradas no cotidiano da sala de aula, mas que vê todas as políticas e todas as escolas e todos os professores da mesma forma (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 16).

Figura 1: Pauta mensal com professoras e professores



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Por tratar-se de uma escola que atende a maior parte de seu alunado em tempo integral, como já mencionado, de acordo com a PPEE-EI, a oferta do AEE precisa ocorrer dentro do turno. Deve ser sistematicamente acompanhado pela Pr-AEE, na classe comum e nos demais espaços educativos, para acompanhamento da aplicabilidade dos recursos e estratégias de acessibilidade desenvolvidas na SRM e do processo de aprendizagem, em todos os espaços e tempos escolares, junto ao/à regente da turma de referência da/o estudante sujeito/a do atendimento pela Educação Especial. Segundo a referida normativa:

Parágrafo § 4º - Para educandos e educandas com matrícula em período integral, ou de agrupamento/turma que aderiram ao Programa São Paulo Integral, por período mínimo de 07 (sete) horas (relógio) diárias, o atendimento previsto na forma contraturno escolar, em ampliação à sua jornada integral somente será ofertado nos casos onde o educando ou educanda, comprovadamente, não puder se beneficiar das formas de atendimento previstas nos incisos I e III deste artigo, mediante anuência expressa dos pais ou responsáveis (SÃO PAULO, 2016a).

Contudo, era preciso que os/as estudantes se apropriassem de tais recursos, de suas necessidades e também que reconhecessem as suas potencialidades. Nesse sentido, a professora de Atendimento Educacional Especializado elaborou uma estratégia que previa reunir os/as estudantes do Ciclo Autoral⁸ (7º ao 9º ano), mensalmente, para discussões acerca da deficiência, dos transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – entendendo o que é estar nesse lugar, se reconhecer como protagonistas e contribuindo com falas a partir de perguntas disparadoras. O projeto buscou propiciar voz aos/as estudantes da Educação Especial para falarem sobre si, refletirem sobre sonhos e expectativas de vida, incômodos e desafios encontrados na sociedade, de forma geral. A partir das conversas e da escuta (Figura 2) foi possível conhecê-los/as melhor, preparar e elaborar recursos de acordo com o que apresentavam como barreiras, apoiá-los/as e incentivá-lo/as. Quanto ao que apresentaram como objetivo, meta e sonho, teve estudante que foi para o Comitê Paralímpico por ter uma habilidade esportiva, estudante que focou na aprovação do ensino médio em escola técnica e aqueles/as que conseguiram perceber que ter uma ‘patologia’ não era uma limitação. O trabalho visou potencializar a relação positiva com a diversidade e evidenciar as condições sociais nas quais as pessoas evoluem, discutindo sobre seus direitos ou necessidades referentes a ambientes, serviços e objetos, a fim de torná-los universalmente acessíveis ao maior número de pessoas, sem promover buscas individuais e descontextualizadas de acesso a serviços e recursos educacionais.

Para Ball, as “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” (BALL, 1994, p. 19). Segundo o autor, colocar políticas educacionais em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo; ao atuar ao longo dos anos em SRM, é necessário inovar e fazer a política acontecer, considerando o contexto local.

Figura 2: Encontro mensal com educandos e educandas da EMEF



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

Com relação à acessibilidade, Serge Ebersold (2020) aponta que o ser humano é visto como capaz de evoluir e progredir, desde que os meios necessários (pedagógicos, técnicos humanos e financeiros) sejam adequadamente mobilizados e ofertados. A acessibilidade direcionada ao/à estudante do AEE é evidenciada como sistema de atendimento no ambiente escolar, baseado em multidisciplinaridade e que transita na partilha de responsabilidades entre saúde, educação, família e órgãos envolvidos no desenvolvimento do/da indivíduo/a.

Para Ebersold (2020), a acessibilidade exige uma cooperação que perpassa o trabalho do/da professor/a de sala comum articulado/a com o/a professor/a de Educação Especial; deve envolver outros/as atores/atrizes, como a família, profissionais de apoio, profissionais da saúde, gestão escolar, setores de administração pública (transportes, secretaria de educação, secretaria da pessoa com deficiência), visando à cooperação interinstitucional e interindividual. O devir do/da educando/a está no centro da ação pública, conforme indica a Figura 3, distante da perspectiva capacitista que evidencia as dificuldades das pessoas.

Nessa perspectiva, o sociointeracionismo⁹ e a construção mediada do conhecimento indicam que a deficiência não constitui, em si, um impedimento para o desenvolvimento do indivíduo (VYGOTSKY, 1997). O impedimento pode estar nas mediações que consideram ou desconsideram a condição diferenciada nas dimensões de trocas e das relações inter e intra subjetivas, nos diferentes contextos sociais.

Figura 3: Abordagem Policêntrica: interdependência entre todos/as os/as atores/ atrizes responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Adaptado de Ebersold, 2020¹⁰.

Com base na Abordagem Policêntrica e na atuação no AEE com foco no AEE Colaborativo, pensamos em como envolver as famílias no processo de ensino-aprendizagem e integrá-las, de modo a potencializar o dever de cada educando e educanda da Educação Especial. Iniciamos os encontros com as famílias dos/das educandos/as para discutir sobre as necessidades que emergem no cotidiano, mensalmente, como um momento de escuta e protagonismo dessas famílias. A roda de conversa, com preenchimento de diário de campo pela Pr-AEE que conduzia as reuniões, se deu em formato de grupo focal, a fim de dar voz aos/às estudantes e qualificar as atuações junto ao grupo escutado. As famílias nomearam o projeto como *Todos Juntos*, tornando-se um grupo de responsáveis que se fortaleceu ao ouvir um/a ao/à outro/a. Realizaram-se reuniões mensais, muitas vezes com a participação da gestão escolar.

Figura 4: Encontro com as famílias e cronograma de encontros



Fonte: Dados da pesquisa, 2019.

“Uma Escola Inclusiva reconhece o estudante como o centro da aprendizagem e o ensino é construído a partir de suas potencialidades, e não nas suas dificuldades” (CAPELLINI & ZERBATO, 2019, p. 70). Nesse contexto, os projetos desenvolvidos na unidade educacional pautavam as ações no desenvolvimento dos/das educandos/as da Educação Especial, considerando que não se limitava ao atendimento em espaço restrito, pois a atuação da Pr-AEE se dava em todos os espaços e ambientes educativos, envolvendo assim todos/as os/as implicados/as nesse processo.

Considerações finais

Como vimos, a promoção ao acesso universal e à qualidade da educação são os principais eixos da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como principal diretriz, nos tempos atuais, a inclusão escolar, assunto amplamente discutido em território nacional e internacional, especialmente quanto à democratização do ensino para estudantes da Educação Especial. No Brasil, o Plano Nacional de Educação (2014) estabeleceu em sua Meta 4 a universalização do acesso ao ensino básico e ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de Sistema Educacional Inclusivo, de Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Em decorrência de variados fatores – incluindo a Meta 6 do Plano Nacional de Educação (2014), a Meta 9 do Plano Municipal de Educação (2015) do município de São Paulo e a crescente demanda e adesão das escolas à Educação Integral e em Tempo Integral – a oferta de Atendimento Educacional Especializado prevista na legislação precisa ser colocada em pauta, a fim de que se possa garantir o serviço de forma igualitária, respeitando a diversidade e as especificidades dos/das indivíduos/as, garantindo adequações arquitetônicas, acomodações curriculares e recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva.

Na verdade, as políticas educacionais precisam ser urgentemente discutidas e ampliadas, possibilitando outros modelos de atendimento educacional especializado a estudantes do AEE, para além do serviço extraclasse em SRM no turno inverso ao da matrícula.

Em países com indicadores de baixa qualidade de Ensino Básico, como é o caso do Brasil, seria utópico considerar que o sucesso de políticas inclusivas se resumiria à garantia de acesso e ingresso de bebês, crianças, jovens e adultos/as, pois estamos tratando de uma escola que carrega consigo o peso de ter um dos piores índices de desempenho do mundo. É ingênuo supor que algumas horas de Atendimento Educacional Especializado extraclasse, em contraturno escolar, pode solucionar as necessidades educacionais de EPAEE. Portanto, são necessárias políticas que melhorem o ensino para todos/as, indistintamente, e não apenas para aqueles/as que apresentam alguma necessidade educacional especial (ZERBATO, 2021). A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação Integral em Tempo Integral apresentam similaridades, pois objetivam o desenvolvimento pleno de estudantes, considerando a amplitude de suas dimensões intelectual, social, cultural, emocional e física.

Considerando a prática cotidiana na unidade educacional, entendemos que a educação e o processo de ensino-aprendizagem acontecem com todas as pessoas presentes e atuantes, pois todos/as são educadores e educadoras, devendo, assim, adensar as discussões acerca da Educação Especial na perspectiva Inclusiva para a promoção de uma educação de qualidade. As políticas educacionais são encenadas no contexto de cada escola, portanto, devem ser disseminadas e conhecidas pela grande maioria da comunidade educacional. As famílias e responsáveis são parte desse contexto educador, assim como estudantes com e/ou sem deficiência. Nas parcerias estabelecidas, sem uma hierarquização – na qual um/a professor/a seja mais importante que outro/a –, todos e todas os/as envolvidos/as contribuem para o aprimoramento do atendimento ao/à estudante, para atingir seu desenvolvimento com a mesma relevância.

Em termos mais amplos que os da atuação local, a política municipal e a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, devem considerar outros textos políticos educacionais, de acordo com o que a Teoria do Ciclo de Políticas orienta. É o caso de planos e metas de educação para repensar o atendimento educacional especializado em outras modalidades além da oferta em contraturno na SRM e regularizar a modalidade de AEE Colaborativo, apontando as diretrizes para o atendimento, assim como formas de registrá-lo e cadastrá-lo no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB pela duplicidade de matrículas, ou seja, assegurar o registro da matrícula do estudante tanto na classe comum como no AEE Colaborativo, uma vez que o AEE é prestado, ainda que de forma não regulamentada em lei federal, garantindo assim, o direito da escola ao acesso da verba.

A prática do Atendimento Educacional Especializado – AEE, considerando principalmente o contexto de escolas de tempo integral, precisa ser inovada e revista, considerando a atuação para além da ‘costumeira’, no contraturno em SRM, e considerando a atuação do/a Professor/a de AEE dentro do turno do/a estudante da Educação Especial, em parceria com o/a professor/a da classe regular, entendendo que a prática nesse contexto de ensino precisa ser qualificada e inclusiva, apoiada nas orientações dos/das profissionais de ensino da Educação Especial.

Contudo, foi possível atuar em AEE Colaborativo, mesmo que não nos moldes ideais, pois não há horário suficiente para a articulação das ações com professores/as de todas as áreas. A falta de recursos financeiros específicos para a Sala de Recursos Multifuncionais implica na falta de materiais, recursos tecnológicos e tecnologia assistiva que atendam às necessidades educacionais dos/as estudantes. A quantidade de estudantes (até vinte) a serem atendidos/as por professores/as de AEE também é algo que poderia ser revisto, considerando a complexidade das demandas existentes para cada educando/a e de articulação com cada professor/a. Considera-se a necessidade de práticas de cooperação e colaboração no ambiente escolar entre toda a comunidade educacional.

A prática descrita neste artigo se justifica pelo contexto vivenciado e com base em Ball, Maguire e Braun (2016), ao afirmarem que as políticas são encenadas de maneiras diferentes porque os/as atores/atrizes as traduzem de formas diferenciadas, o contexto em que atuam são variados, assim como suas salas de aula e os/as indivíduos/as a quem a política é dirigida.

Recebido em: 22/07/2023; Aprovado em: 05/03/2024.

Notas

- 1 Neste artigo utilizaremos a sigla Pr-AEE para designar Professor/a de Atendimento Educacional Especializado, facilitando o entendimento dos/das leitores/as e considerando as terminologias de nível federal; a sigla para esse cargo utilizada pela Rede Municipal de Educação de São Paulo é PAEE.
- 2 Tradução livre das autoras. Besides supporting their students, new special education teachers may be tasked with persuading their colleagues to try out both new methods of collaboration and unfamiliar models of instructional delivery. Although it might be challenging to elicit buy-in from some co-teaching partners, the idea of co-teaching to support students with disabilities is not new.
- 3 O Estudo de Caso é um instrumento utilizado para conhecer e descrever o contexto educacional no qual está inserido o/a educando/a público-alvo da educação especial: potencialidades, habilidades, dificuldades, desejos, preferências, interação, entre outros (SÃO PAULO, 2016).
- 4 Tradução livre das autoras. (a) identify critical elements of background knowledge that will need to be primed; (b) choose the new skills that will likely need to be modeled; (c) create meaningful opportunities for

- guided practice; (d) structure opportunities for independent practice; and (e) provide immediate and corrective feedback and specific praise.
- 5 Capacitismo se refere a uma atitude ou discurso que desvaloriza a deficiência frente à valorização de uma ideia de integridade corporal, equiparada a uma suposta condição de ‘normalidade’ humana. Baseia-se no preconceito de que pessoas com deficiência são inferiores às pessoas sem deficiência (TOBOSO MARTÍN & FERREIRA, 2021).
 - 6 AEE Itinerante ocorre dentro do turno, de forma articulada e colaborativa com professores/as da turma, a Equipe Gestora, o PAAI e demais profissionais, assegurando atendimento às especificidades de cada educando/a, expressas no Plano de AEE (SÃO PAULO, 2016).
 - 7 Tradução livre das autoras. Although it may be a challenge to obtain the buy-in of some partners for the idea of co-teaching and supporting students with disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities/giftedness, this practice is already popularly carried out in other countries.
 - 8 “O Ciclo Autoral compreende os três últimos anos do Ensino Fundamental e se caracteriza como o período em que os estudantes ampliam os saberes apropriados nos dois ciclos anteriores (alfabetização e interdisciplinar) de tal modo que possam compreender melhor a realidade na qual estão inseridos”. Disponível em: <<https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ensino-fundamental/>>. Acesso em: 21 mar. 2023.
 - 9 A abordagem sociointeracionista de Vygotsky compreende a aprendizagem como a plena interação do/da indivíduo/a com o/a outro/a, inclusive, a mediação como interação entre ser humano e o mundo, um sempre agindo sobre o outro e, dessa forma, transformando-o (BANDEIRA & CORREIA, 2020).
 - 10 Tradução livre das autoras. *Enseignants; personne; entourage familial; secteur administratif; professionnels du secteur médical; professionnels du secteur social et médico-social; enseignants spécialisés. Devenir de la personne – je dis; je fais; je sais; je peux; j’agis* (EBERSOLD, 2020, p. 16.).

Referências

- BALL, Stephen John. *Education Reform: A Critical and Post Structural Approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg & BRAUN, Anette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. 23 ed. Ponta Grossa. UEPG, 2016.
- BANDEIRA, Ana Paula da Silva & CORREIA, Eviny Sandiny Ulisses. O processo de aprendizagem - mediação e estilo de ensino: uma perspectiva sociointeracionista. *VII Congresso Nacional de Educação*. 2020. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/69112>>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Brasília: MEC, 2007a.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília: MEC, 2007b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008a.
- BRASIL. *Decreto Legislativo nº 186 de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009a.

BRASIL. Convenção Internacional sobre os Direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo assinados em Nova York. Brasília, 2009b.

BRASIL. Presidência da República. *Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2011.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014–2024) e dá outras providências*. Brasília: MEC, 2014.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho & ZERBATO, Ana Paula. *O que é o ensino colaborativo*. 1 ed. - São Paulo: Edicon, 2019.

EBERSOLD, Serge. Pratiques inclusives, approche polycentrée et accessibilité. *Revista Educação Especial*, v. 33, p. e64/ 1–22, 2020. DOI: 10.5902/1984686X52845.

MAINARDES, Jefferson. A Abordagem do Ciclo de Políticas: Explorando Alguns Desafios da sua Utilização no Campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, p.1-19. ago. 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios & ZERBATO, Ana Paula. *Ensino Colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos. EdUFSCAR, 2014. 160p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto municipal nº 33.891, de 16 de novembro de 1993*. Institui a Política de Atendimento aos Portadores de Necessidades Especiais na Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. São Paulo, 1993.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto Municipal nº 45.415, de 18 de outubro de 2004*. Estabelece diretrizes para a política de atendimento a crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais no sistema municipal de ensino. São Paulo, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Lei nº 16.271 de 17 de setembro de 2015*. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. São Paulo, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016*. Regulamenta o Decreto nº 57.379 que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Paulistana. São Paulo, 2016a.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Decreto nº 57.379 de 13 de outubro de 2016*. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo: SME, 2016b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Educação Integral: Política São Paulo Educadora*. São Paulo: SME-COPED, 2020. 104p.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. *Instrução Normativa nº 34, de 26 de agosto de 2021*. Reorienta o programa São Paulo Integral – SPI nas escolas municipais de educação infantil – EMEIs, escolas municipais de ensino fundamental – EMEFs, escolas municipais de ensino fundamental e médio – EMEFMs, escolas municipais de educação bilíngue para surdos – EMEBs e nos centros educacionais unificados – CEUs da Rede Municipal de Ensino e dá outras providências. São Paulo: SME, 2021.

SCRUGGS, Thomas E & MASTROPIERI, Margo A. Making Inclusion Work With Co-Teaching. *Teaching Exceptional Children*, v. 49, n. 4, p. 284-293, mar./abr. 2017. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0040059916685065>

SCRUGGS, Thomas E. & MASTROPIERI, Margo A. *The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Differentiated Instruction*, 6th edition. New York: Person, 2018.

TOBOSO MARTÍN, Mário & FERREIRA, Miguel. Capacitismo. *Dilema*, [S. l.], n. 36, p. 1–4, 2021. Disponível em: <<https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/412000457>>. Acesso em: 26 abr. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *Aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

ZERBATO, Ana Paula & MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, p. e233730, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>

RETRATOS DA
ESCOLA

► RESENHA



Os/As professores/as e o futuro à educação

NÓVOA, António.

Professores: libertar o futuro

São Paulo: Diálogos Embalados, 2023. 140 p.

O livro *Professores: libertar o futuro*, escrito por António Nóvoa em colaboração com Yara Alvim, aborda uma série de temas interconectados em dez capítulos e foi lançado no Brasil em 2023, pela Editora Diálogos Embalados. Nóvoa dedica a professoras e professores brasileiras/os com quem teve a oportunidade de aprender e trabalhar, e que, ao longo das últimas três décadas, dedicaram-se a ouvi-lo.

O reconhecimento e a defesa dos/das professores/as e da escola são características marcantes das obras de Nóvoa, professor catedrático na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, instituição da qual já foi reitor. Doutor em Ciências da Educação (1986) pela Universidade de Genebra, Suíça, e doutor em História Moderna e Contemporânea (2006) pela Universidade de Paris, é autor de publicações em diversos países, contribuindo para a produção do conhecimento, em especial, acerca da formação de professores/as. Como embaixador de Portugal junto à Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Nóvoa contribuiu para a elaboração do relatório *Reimaginar juntos os nossos futuros: um novo contrato social da educação*, lançado em 2021. Na ocasião, ele presidiu o Comitê de Pesquisa e Redação da Comissão Futuros da Educação, cujos trabalhos culminaram na construção do relatório que embasou o livro aqui resenhado.

Na abertura do livro, o autor faz referência ao contexto de sua produção, destacando que é composto por textos já publicados e outros inéditos, produzidos em diferentes momentos históricos e, portanto, com singulares contribuições. Registra ainda que o livro é organizado em torno de temas alusivos ao Dia Mundial do Professor, instituído pela Unesco em 05 de outubro de 1994, retomando os lemas comemorativos da data em 2013 a 2022, assim como o citado relatório da Unesco (2021). Reforça que a educação e os/as professores/as são agentes da transformação da realidade e responsáveis por libertar o futuro, defendendo a necessidade de uma abordagem colaborativa e reflexiva para enfrentar os desafios presentes e futuros da educação.

Destaca-se no conjunto de textos do livro a importância de refletir sobre o futuro, de assumir os riscos das mudanças e de reconhecer a imprevisibilidade, sendo imprescindível compreender o passado e o presente desses espaços e tempos. Além disso, o autor reflete sobre a necessidade de pensar ‘os futuros’ dos/das professores/as e da escola, acolhendo a cooperação, o convívio com o/a outro/a, a educação humana, a esperança e o cultivo do bem

comum, elementos que alicerçam a transformação das relações educacionais e sociais – as quais começam *nos* e *com* os/as professores/as.

O capítulo I, *Os professores e os futuros da educação*, faz referência às principais linhas do relatório da Unesco lançado em 2021, que atribui papel central aos/às professores/as nos processos de transformação da escola e da educação. O autor faz uma contextualização do relatório em tópicos, chamando a atenção para as grandes interfaces da educação, as experiências e o alargamento dos horizontes futuros. Para tanto, sublinha que o futuro da educação e dos/das professores/as se alicerça na construção conjunta de esforços, de união, de iniciativas e de resistência aos discursos catastrofistas sobre a morte da escola.

À vista disso, Nóvoa reflete sobre as promessas passadas e os futuros incertos, reconhecendo os avanços da educação no cenário mundial nas últimas décadas. Indica que as promessas não cumpridas na educação evidenciam a falta de compromisso político e um modelo escolar que parece ter atingido seu ápice. Nessa perspectiva, para renovar a educação, é nevrálgica a articulação entre pedagogia, currículo, professores/as, escolas e sociedade. Isso também implica a necessidade de uma nova agenda de investigação em educação, demanda que se estabeleça um novo diálogo e que se conduzam ações conjuntas, tendo por escopo a garantia do reconhecimento de professores/as como pilares da democracia. Nesse cenário, pode-se esperar a ressonância de uma educação baseada nos direitos humanos e, por conseguinte, nos deveres que esses nos impõem.

No Capítulo II, *Professores: alargar as possibilidades de futuro*, o tema central das reflexões é a imperiosa defesa da “humana docência” numa perspectiva de “educar os humanos por humanos para o bem da humanidade” (NÓVOA, 2023, p. 20). Nessa seção, Nóvoa traça um paralelo entre as incertezas, a imprevisibilidade e os desafios enfrentados durante a pandemia da Covid-19, ponderando que esses elementos contribuíram para evidenciar a necessidade de proteger, transformar e valorizar as escolas e os/as professores/as. Essa percepção acaba por exercer relevante papel quando se vislumbra a construção de um futuro que fortifique a identidade profissional dos/das docentes; em que ocorra a transformação da escola, garantindo maior diversidade e novos ambientes educativos; e em que se testemunhe a consolidação de um conhecimento próprio da educação.

Após referenciar o futuro, sem esquecer as interlocuções com o cotidiano e a realidade presente, no Capítulo III, *A educação e os nossos futuros comuns*, o autor defende ser premente que a abordagem educativa, a prática pedagógica dos/das professores/as e as relações no contexto escolar sejam baseadas nos direitos humanos e em cinco temas que compõem a agenda de sustentabilidade: a paz, as alterações climáticas, as desigualdades, o digital e a demografia. Enfatiza que o espaço comum da educação deve envolver a coletividade na esfera das discussões, deliberações e ações.

O Capítulo IV, *Nada substitui um bom professor*, elenca algumas razões que justificam a relevância de um/uma bom/boa professor/a no processo educativo e reafirma que nada pode substituir esse/a profissional no cenário de educação. Tal reflexão, recorrente, é uma

das tônicas do trabalho do professor português: reconhecer e defender os/as professores/as como o centro das mudanças e transformações que se processam no contexto educacional. Nesse sentido, ele apresenta recomendações para uma profissão com futuro, indicando a existência de três batalhas que precisam ser enfrentadas: pelo prestígio da profissão, em defesa da escola pública e pela participação dos/das professores/as nas políticas educativas.

Na sequência, no Capítulo V, *A liberdade como princípio e como fim*, Nóvoa amplia o debate sobre a liberdade ser reconhecida como caminho, princípio e fim da educação. Ele afirma que essa relação dialógica é possível quando a educação pública contempla conceitos centrais como igualdade, diversidade e aprendizagem, participação, autonomia e criação. Desdobram-se desses conceitos e práticas as transformações voltadas à libertação, na busca de um futuro melhor para a educação e os/as professores/as. Nessa direção, ao defender a liberdade em suas diversas possibilidades de expressão e realização na atividade profissional, o autor destaca que é preciso desvencilhar-se das amarras que aprisionam e limitam os/as professores/as, ressaltando que precisam de espaço e da organização coletiva para promover as mudanças necessárias, pois os futuros da educação e dos/das professores/as se constituem também pelo cuidar, pelo ampliar e pelas interações potencializadas pela liberdade da coletividade.

O Capítulo VI, *O conhecimento profissional docente: consequências para a formação de professores*, pauta-se pela discussão sobre a importância da qualificação de professores/as como direito a ser reconhecido. Nesse sentido, Nóvoa reflete sobre o conhecimento e suas relações, argumenta e defende a necessidade de um terceiro gênero de conhecimento – que define como conhecimento profissional – e, por fim, destaca a importância de esse terceiro lugar institucional de formação ser pensado com o propósito de qualificar a formação docente. Para o autor, os/as professores/as são detentores/as de um conhecimento próprio, que faz parte de sua profissionalidade, porém, esse saber ainda é incipientemente refletivo nas produções acadêmicas. Assim, a formação dos/das professores/as é um expressivo contributo para a valorização docente, imprescindível para as mudanças, devendo ser reconhecida como elemento de resistência à subalternização desses/as profissionais. Nóvoa destaca que o conhecimento profissional docente emerge como um terceiro gênero de formação justamente por olhar para as dimensões institucionais, profissionais e públicas que o circunscrevem, se constituindo como um agir contínuo do desenvolvimento profissional docente, que perpassa e articula a formação inicial, a indução e a formação continuada. Sendo assim, os novos modelos de formação de professores/as devem se organizar a partir do conhecimento profissional docente, que é contingente, coletivo e público; e precisam retomar as reflexões sobre profissão e profissionalidade docente como caminho para potencializar o papel e a importância dos/das professores/as hodiernamente.

Ampliando o debate acerca da profissão docente, no Capítulo VII, *Jovens professores: o futuro da profissão*, o autor aborda a importância da etapa de indução profissional, compreendida entre a licenciatura e o efetivo exercício da profissão. Faz referência ao período como determinante

no que refere ao modo como nos tornamos professores/as e à construção da identidade profissional. Defende, nessa direção, que a profissão docente não terá futuro se não for dispensada maior atenção a professores/as mais jovens, reforçando a importância da etapa de indução profissional – definida, nas suas palavras, como o período “entre-dois” – e a necessidade de repensar os ambientes de formação, pesquisa e trabalho. Por fim, faz um chamado às universidades, convidando-as a se envolverem mais com Educação Básica, interfaces e cotidiano escolar para qualificar a formação de professores/as. Reforça que se almejamos mudanças, a educação deve ser prioridade e não ficar relegada em plano secundário. Isso inclui acolher e reconhecer que os/as jovens professores/as são essenciais para renovar a vida da profissão e das escolas – e esse cenário há de se consolidar como o horizonte a ser buscado.

Os professores depois da pandemia: a reinvenção do futuro é o título do Capítulo VIII, que volta um olhar especial para a necessidade de mudanças profundas na educação e no trabalho docente. Nóvoa alicerça suas discussões na abrupta mudança que ocorreu no processo de escolarização em razão do isolamento social provocado pela pandemia da Covid-19. Destaca que experiências e vivências desse período histórico evidenciaram ilusões e concepções equivocadas que sempre existiram, mas que se tornaram mais identificáveis na pandemia: as aprendizagens acontecem de modo natural em diferentes espaços e tempos; a escola física dará lugar à escola virtual; a pedagogia poderá ser substituída pela tecnologia. O professor português defende que a educação é um processo composto por intencionalidades, refletindo sobre o fato de serem os/as professores/as que dinamizam as relações. Essas se constroem a partir de um espaço comum, no qual novos ambientes são acolhidos para que se efetive a composição de uma pedagogia do encontro.

O texto destaca ainda que a pandemia abriu espaço para a compreensão da inevitabilidade de mudanças no seio escolar, entre elas, as mudanças na formação de professores/as. Consoante a isso, chama atenção para o *consumismo pedagógico* e o *solucionismo tecnológico* que se instauraram no período, além do ilusionismo futurista projetado face às demandas apresentadas na pandemia, tidas como propulsoras de novos delineamentos para políticas públicas e caminhos para a escola e a educação. Nóvoa apresenta três movimentos necessários às mudanças que se buscam, defendendo sobremodo o papel dos/das professores/as na construção de um espaço público comum de educação, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro. Ele finaliza o capítulo aglutinando questões que justificam os fatos de todos/as dependermos de todos/as e de precisarmos enunciar e partilhar os trabalhos dos/das professores/as, bem como as experiências vividas, pois com a pandemia, o futuro mudou muito. Por fim, pondera sobre a possibilidade de se construir outros futuros não limitados ao imediatismo do presente.

Dando continuidade a essa reflexão, no Capítulo IX, *E depois da pandemia? Recuperar ou transformar*, Nóvoa procura respostas educativas pós-pandemia, articulando um debate sobre a dinâmica de transformação instaurada pela pandemia – que expandiu a compreensão sobre a necessidade de enfrentamento dos desafios que se impõem, mas também de se

organizarem outras possibilidades educativas. Ele defende a importância de repensarmos o modelo de educação e formação de professores/as, tomando como referência o contexto pandêmico e a relevância de perceber a escola e suas interfaces num contexto que transcenda o modelo organizacional consolidado no século XIX. Destaca que, para além das lições aprendidas com a pandemia, a escola e os/as professores/as passam – e precisam passar – por metamorfoses. Por isso, os/as convida a reinventar e ressignificar tanto as suas práticas pedagógicas quanto os ambientes educativos nos quais estão inseridos/as. Para o autor, mesmo com a pandemia e as heranças deixadas por ela, não haverá um mundo novo nem uma escola nova. O que deve haver é uma expressiva mudança, que se revelou possível e necessária. Nesse sentido, a educação, a escola e os/as professores/as devem ser reconhecidos/as como protagonistas para deliberação e construção de outros caminhos a serem percorridos em nome de um interesse comum, a educação.

Os professores e a mudança: que papel para formação de professores? é o título do último capítulo do livro, no qual Nóvoa chama atenção para o papel dos/das professores/as nos processos de transformação da educação e das metamorfoses pelas quais a escola passa. O texto está organizado em três *andamentos*: políticas educativas e organização da escola; ponte entre andamentos; professores/as e sua formação. Os nexos entre os três andamentos culminam em uma discussão que reafirma a necessidade de pensar sobre a profissão docente para além das significações a ela atribuídas. Defende a importância da formação profissional e do desenvolvimento profissional docente, compreendendo linearmente a formação inicial, a indução profissional e a formação continuada. Ao considerar esse processo, o autor reforça que os/as professores/as são os pilares das transformações e das mudanças, uma vez que essas começam com os/as professores/as em sua coletividade.

Os textos dessa obra apresentam contribuições teórico-reflexivas e ratificam a defesa de que é premente pensar a escola, os/as professores/as, a profissionalidade, a profissão e a formação de docentes a partir do momento presente e dos acontecimentos históricos, com vistas aos futuros que se abrem. Nesse sentido, as reflexões postas em circulação no livro consolidam-se como expressivas características que, na linearidade histórica, demarcam as tantas contribuições de António Nóvoa no campo da educação.

Recebido em: 04/03/2024; Aprovado em: 09/04/2024.

 **PAULO ROBERTO DALLA VALLE**

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.

 **JACQUES DE LIMA FERREIRA**

Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba – SC, Brasil.

RETRATOS DA
ESCOLA

► DOCUMENTO



Defender e promover a educação pública!

É muito comum ouvirmos em época de eleições em nosso país que todo/a candidato/a, quando está precisando de voto de seus/suas eleitores/as, passa a ser o/a maior defensor/a da educação e se dizer preocupado/a com o direito de nossas crianças e jovens terem boas escolas. Mas isso, infelizmente, é só uma meia verdade.

De fato, muitos defensores da educação aparecem nesses períodos de eleições em nosso país. Mas é fundamental a gente se perguntar: qual educação e que modelo educacional para o país essas pessoas defendem? Não é difícil percebermos que existem modelos de educação e de escolas muito diferentes. É sempre fundamental começarmos a delimitar esse campo defendendo a educação pública e de qualidade. Esse é o primeiro divisor de águas. Muitos defendem que a educação ofertada no Brasil deva ser privada ou, no mínimo, também privada. Outros asseguram que, mesmo garantindo a gratuidade da oferta desse serviço à população, as escolas melhorariam se tivessem gestões privadas. Por empresas ou organizações sociais. Essa também é outra grande e importante diferença.

A nossa defesa de uma escola pública, gratuita, de qualidade e socialmente referenciada não é somente um belo *slogan*. Trata-se da concretização de um modelo educacional que vem de anos de luta de educadores e de educadoras de nosso país. A luta histórica por uma educação pública termina sendo consolidada, em grande medida, pelo texto de nossa Constituição Federal, em 1988. Na época em que foi construída, nossa Lei maior do Brasil garantiu a educação como direito de todo/a cidadão e cidadã e dever do Estado. Antes daquele ano, pouquíssimas pessoas conseguiam entrar no ensino médio. Só as elites e as classes médias mais abastadas. Nesses quase 40 anos da Constituição de 1988, o acesso à educação e às escolas no país cresceu muito por causa desse princípio norteador: a defesa de uma educação pública, gratuita e de qualidade para todas as pessoas.

Em seus artigos 205 e 206, a Lei Maior do Brasil nos assegura, além da educação como direito social de todo nosso povo, a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Isso foi fundamental para a ampliação radical do número de estudantes no país. E para acompanhar essa realidade, foi importante também a ampliação do número das escolas, dos/as professores/as e dos/as funcionários/as da educação. E é também nos incisos deste artigo da Lei que estão previstos a educação pública, gratuita e de qualidade. E é nesses princípios que nos apegamos para defender um modelo de educação. Não qualquer modelo: mas uma educação naqueles moldes que conseguimos, com muita luta, assegurar no texto da nossa Constituição Federal.

E há 25 anos, um pouco depois de o país ter promulgado o texto constitucional de 1988, os educadores e as educadoras do Brasil, por meio de sua maior organização de representação sindical, defendem esse modelo de educação. E além de defendermos,

ousamos promovê-lo em nossas ações e práticas diárias. Como bem está dito na nossa Carta Magna, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (...)”. E é justamente isso: não basta defender a educação pública, temos que promovê-la! E promover a educação pública significa, muitas vezes, nadar contra a maré. Especialmente em um mundo em que muitos saem a propalar as teses de que a escola pública é muito ruim e as privadas são excelentes, temos que bater o pé para dizer que nossa educação pública só pode existir se a sua boa qualidade for assegurada.

Na semana dos dias 22 a 26 de abril, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE promoverá a sua 25ª Semana Nacional em Defesa e Promoção da Educação Pública. Nesse ano de 2024, sob o lema *O PNE como política de Estado e as urgências da educação brasileira*, os sindicatos de todo o país, espalhados por todos os Estados e pelos seus municípios, querem pensar, discutir e construir o futuro de nossa educação brasileira. E esse momento atual, quando estamos todos/as empenhados/as na aprovação do novo Plano Nacional de Educação – PNE, que abarácará o próximo período de 10 anos (2024 a 2034), não poderia ser o mais adequado.

Os temas presentes nessa 25ª Semana serão o direito à educação, a gestão democrática de nossas escolas (e não a sua gestão privada), a valorização dos/as profissionais da educação, o financiamento e controle social dos recursos públicos da educação e a educação como um meio para se atingir a tão almejada justiça social e o respeito ao meio ambiente. A programação, o material e os textos de apoio a esses temas podem e devem ser acessados por todos/as no sítio eletrônico da CNTE.

Estejam todos e todas convidados/as para participar desse importante momento, não somente os/as educadores/as, mas também toda a comunidades escolar. Só conhecendo bem os nossos direitos teremos condições para melhor cobrar por esse serviço público tão importante. O livreto produzido para essa campanha termina com uma Carta Aberta dos/as educadores/as brasileiros/as a toda sociedade do país, convocando a todos/as a apoiar a tramitação e à consequente aprovação do Plano Nacional de Educação para o período 2024-2034. Seguimos firmes na Luta!

HELENO ARAÚJO

Presidente da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE

Texto originalmente publicado na página Brasil Popular

► DIRETRIZES PARA
AUTORES/AS



CONDIÇÕES PARA SUBMISSÃO

Retratos da Escola (publicação quadrimestral da Escola de Formação da CNTE-Esforce), é uma revista que se propõe como espaço ao exame da educação básica e do protagonismo da ação pedagógica, no âmbito da construção da profissionalização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, divulgando e disseminando o conhecimento produzido e estimulando inovações.

A revista publica apenas manuscritos originais. Nossa expectativa é receber textos que não tenham semelhança substancial com outros já publicados pelo/a proponente, seja em formato impresso, seja em formato eletrônico. É importante, também, que o artigo não seja submetido a nenhum outro processo editorial concomitantemente. No caso de dissertações e teses não publicadas, espera-se um trabalho de reescritura para que o texto não seja considerado como autoplagio.

Nosso projeto editorial contempla a publicação de manuscritos elaborados por autores/as convidados/as (dossiês, seções temáticas, ensaios críticos e entrevistas), bem como textos recebidos em regime de fluxo contínuo (relatos de experiência, resenhas e artigos). Os dossiês são resultado tanto de esforços de colaboradores internos – o Comitê Editorial da revista –, quanto externos – neste caso, resultante de propostas apresentadas e aprovadas por este mesmo comitê. Os artigos que compõem tais dossiês são assinados por autores e autoras de excelência, referências na área. Mesmo assim, como os artigos recebidos pelo fluxo contínuo, cada original é encaminhado a pelo menos dois pareceristas anônimos. A Editoria Chefe e o Conselho Editorial decidirão sobre a adequação de cada texto submetido e sobre o início ou não do seu processo editorial, além do aceite final.

Espera-se que os/as autores/as possuam o título de mestre/a. São bem-vindos também os trabalhos cujos autores e autoras atuam nos diferentes sistemas de ensino da Federação, nas organizações sindicais dos trabalhadores e trabalhadoras da educação e/ou que se mostrem ativos no campo das políticas educacionais. Cada texto não deve possuir mais do que quatro autores/as.

Categorias de artigos:

A Retratos da Escola está aberta ao recebimento de artigos acadêmicos vinculados à análise das políticas educacionais (sobretudo referentes à educação básica), relatos de experiências (de práticas pedagógicas, formação e valorização dos/as profissionais da educação), e resenhas (de obras significativas ao campo da Educação e Ensino). Os textos podem ser submetidos e publicados em português, espanhol e inglês.

Processo de avaliação:

Os originais devem ocultar o nome do ou da proponente e da instituição de origem, e pede-se a exclusão de quaisquer indícios dessas informações, assim como agradecimentos pessoais e autorreferências. Caso o artigo seja aceito, o autor ou a autora terá oportunidade de incluir essas informações.

As submissões serão apreciadas pelo Comitê Editorial previamente. Se aprovados, os textos serão encaminhados à avaliação por pareceristas (no mínimo dois) vinculados à temática relativa ao texto enviado. Será adotado o sistema duplo-cego (blind review), onde os nomes dos/as pareceristas permanecerão em sigilo, omitindo-se também, perante estes/as, os nomes dos/as autores/as. Os/as pareceristas poderão recomendar a aceitação ou negação do artigo, ou poderão sugerir reformulações, que deverão ser atendidas pelo autor ou autora. Em caso de artigo reformulado, ele retornará ao/à parecerista para avaliação final.

Os quesitos que orientam a avaliação dos artigos são: originalidade, relevância, atualidade e pertinência do tema; consistência teórica e revisão de literatura; procedimentos metodológicos e consistência da argumentação; estruturação, aspectos formais e redação.

Atenção:

1. Todos os textos devem ser enviados pelo nosso sistema de submissão online: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/user>
2. Os manuscritos devem reproduzir o padrão de formatação sugerido pelos templates de artigo e resenha disponíveis aqui e aqui;
3. Todos os metadados solicitados pelo sistema, para todas as modalidades de submissão, devem ser adequadamente preenchidos, sob pena de o texto não ser considerado.
4. Na submissão do manuscrito, os autores e autoras devem informar seu identificador ORCID (Open Researcher and Contributor ID).
5. Deverá ser observado o prazo de um ano entre as submissões, quer o manuscrito anterior tenha sido aceito ou rejeitado.
6. Além do texto, deve ser carregado no sistema, como documento suplementar e não junto ao texto, uma carta de identificação, contendo os seguintes dados:

- a. título e subtítulo do artigo;
- b. nome(s) do/a(s) autor/a(es/as);
- c. endereço, telefone e e-mail para contato;
- d. titulação e vínculo institucional;
- e. uma declaração atestando a originalidade do texto e a sua não vinculação a outro processo avaliativo/editorial.

APRESENTAÇÃO FORMAL DOS MANUSCRITOS

Resenhas

1. As resenhas devem apresentar obras (livros) cuja primeira edição em português tenha sido publicada nos últimos três anos, ou em língua estrangeira, nos últimos cinco anos, na área da Educação ou Ensino. Resenhas de obras de outras áreas serão aceitas desde que demonstrem importante diálogo interdisciplinar.
2. Extrapolando os limites de um simples resumo, a resenha deve proporcionar uma análise crítica da obra, seus impactos à área e sua inserção nos debates sobre o tema tratado, além do público ao qual se destina.
3. Os autores e autoras devem atentar às seguintes regras:
 - a. as resenhas devem ter até 15.000 caracteres (já considerando os espaços);
 - b. possuir título próprio em português e diferente da obra resenhada (caso sejam divididos em título e subtítulo o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - c. apresentar dados editoriais, formação do autor ou autora e sua relação com a obra resenhada, objetivos e metodologia, principais argumentos e conclusões;
 - d. caso sejam feitas citações, essas devem referenciar a página exata;
 - e. não deve haver relação de orientação estabelecida entre resenhista e resenhado/a.

Artigos e relatos de experiência

1. Não deve haver nenhum tipo de identificação autoral no corpo do texto.
2. Os textos deverão ser redigidos na ortografia oficial e digitados no processador de textos Word for Windows, estando em formato (.doc ou .docx).

3. No caso de artigos e relatos de experiência, os textos (incluindo título, resumos, palavras-chaves, notas e bibliografias) deverão ter entre 35.000 e 55.000 caracteres, incluindo espaços.
4. Cada manuscrito deve apresentar título, resumo, e de três a cinco palavras-chave no idioma em que foi escrito.
5. O resumo deve ter entre 150 e 200 palavras, e explicitar em um parágrafo, com objetividade: tema, marcos cronológicos e/ou espaciais, fontes, argumento principal do artigo e conclusões.
6. No preparo do original, deverá ser observada a seguinte ordem de estrutura:
 - a. título e subtítulo do artigo (caso sejam divididos em título e subtítulo, o título deve conter até 47 caracteres e o subtítulo até 100 caracteres, caso não possua divisão o máximo deve ser de 140 caracteres; em todos os casos o número de caracteres deve já considerar os espaços);
 - b. resumos e palavras-chave;
 - c. introdução e demais seções;
 - d. considerações finais;
 - e. referências.
7. As imagens (tabelas, quadros, figuras, ilustrações, gráficos e desenhos) devem ser submetidas em arquivos separados do texto, como documentos suplementares, em alta resolução, formato JPEG, cor RGB. Tabelas e quadros devem vir em Word, e gráficos e planilhas em Excel, com indicação de títulos e fontes. Todas as imagens devem ser numeradas e legendadas, com indicação da fonte e acesso na legenda. Os e as proponentes devem apresentar permissão para uso de cada uma das imagens, ou indicar se gozam da condição de Domínio Público.
8. Traduções devem ser apresentadas no idioma do artigo no texto, e com o original no rodapé, precedido do/a autor/a da tradução (por ex.: “Tradução livre do autor:”).
9. Os seguintes itens devem ainda ser observados:
 - a. aspas duplas devem ser usadas apenas para citações com até três linhas, que devem figurar sem itálico;
 - b. aspas simples para palavras com emprego não convencional e para indicar citação no interior de citação de até três linhas;
 - c. as citações com mais de três linhas devem ser destacadas com recuo de 3,25 centímetros da margem esquerda, com fonte do tipo Times New Roman, tamanho 10 e sem aspas;

- d. itálico para palavras estrangeiras, neologismos e títulos completos de obras e publicações. O recurso do negrito não deve ser empregado como destaque, sendo seu uso restrito ao título do texto e subtítulos de seção;
 - e. as notas devem ser apenas explicativas e devem estar numeradas com algarismos arábicos no rodapé;
 - f. as referências bibliográficas devem ser feitas no corpo do texto em estilo AUTOR/A, data, página. Exemplo: (SILVA, 2007, p. 89);
 - g. as fontes das quais foram extraídas as citações devem ser indicadas no corpo do texto imediatamente após a citação.
 - h. entrevistas, informações verbais e dados arquivísticos devem ser citados em nota de rodapé e não incluídos nas referências. Solicita-se a não utilização de *Ibid* e *op. cit.*, mas a indicação completa da fonte sempre que for referenciada. No caso de fontes da pesquisa, deve-se informar o acervo ou a instituição em que se encontram os documentos analisados. As referências de informações verbais devem seguir o seguinte modelo: Fala de (inserir nome do/a autor/a), (nome do evento onde ocorreu a fala), (local), (data da fala). Exemplo: Fala do professor Sérgio Odilon Nadalin, professor na rede pública de ensino de Minas Gerais, Belo Horizonte, 05 mai. 1999.
 - i. as siglas devem suceder das denominações que abreviam, sendo destas separadas por travessão e não em parênteses. Ex: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd;
 - j. na primeira menção feita os/as autores/as, no corpo do texto, deve-se informar nome completo. Ex: "segundo, Leda Scheibe (2020)". E não: Ex: "segundo Scheibe (2020)";
 - k. pede-se aos/as autores/as que flexionem o gênero, evitando o masculino generalizante.
10. As referências bibliográficas efetivamente citadas no corpo do texto devem ser listadas em ordem alfabética, no final do artigo, relato de experiência ou resenha.
- a. na lista final de referências bibliográficas, o prenome das autoras e dos autores deve constar em todas as referências, e não apenas ser indicada a letra inicial;
 - b. até três autores/as, todos poderão ser citados - ver modelo de citação abaixo.
 - c. nas referências com mais de três autores/as, citar somente o primeiro, seguido da expressão *et al.*
 - d. a exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação de seus dados no texto são de responsabilidade dos autores e autoras dos trabalhos. A não observação das normas de referências e notas acarretará em devolução do artigo aos/as autores/as para seu ajuste, o que poderá resultar em atraso em sua publicação.

Segue abaixo padrão especificado a ser seguido:

Livro (um autor)

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Citações no corpo do texto: (FRIGOTTO, 2006, p. 10).

Livro (dois autores)

CASTILLO-MARTÍN, Márcia & OLIVEIRA, Suely de (Org.). Marcadas a ferro: violência contra a mulher. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005.

Citações no corpo do texto: (CASTILLO-MARTÍN & OLIVEIRA, 2005, p. 28).

Livro (três autores)

OLIVEIRA, Dalila A.; PEREIRA JR, Edmilson. A. & CLEMENTINO, Ana Maria. Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFMG, 2021.

Citações no corpo do texto: (OLIVEIRA, PEREIRA & CLEMENTINO, 2021, p. 30).

Livro (acima de três autores)

KOSELLECK, Reinhart et al. O conceito de História. São Paulo: Autêntica, 2013.

Citações no corpo do texto: (KOSELLECK et al, 2013, p. 97).

Capítulo de livro

MALDANER, Otavio Aloísio. Princípios e práticas de formação de professores para a educação básica. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 211-233.

Citações no corpo do texto: (MALDANER, 2007, p. 227).

Dissertações e teses

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e proletarização: a saga dos professores brasileiros. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Letras, e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

Citações no corpo do texto: (FERREIRA JR., 1998, p. 227).

Artigo de periódico científico

COÊLHO, Ildeu Moreira. A gênese da docência universitária. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 14, n. 26, p. 5-24, jan./jun. 2008.

Citações no corpo do texto: (COÊLHO, 2008, p. 19).

Artigo de Jornal (assinado)

OTTA, Lu Aiko. Parcela do tesouro nos empréstimos do BNDS cresce 566% em oito anos. *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 1 agosto de 2010. *Economia & Negócios*, p. B1.

Citação no corpo do texto: (OTTA, 2010, p. B1).

SCHWARTSMAN, Hélio. A vitória do Iluminismo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 18 mar. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/helioschwartzman/2018/03/a-vitoria-doiluminismo.shtml>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (SCHWARTSMAN, 2018).

Artigo de jornal e/ou matéria de revista (não assinado)

EXPANSÃO dos canaviais é acompanhada por exploração de trabalho. *Brasil de Fato*, São Paulo, 13 de nov. 2008. p. 5.

Citação no corpo do texto: (EXPANSÃO, 2008, p. 5).

Anais de eventos

NAPOLITANO, Marcos. Engenheiros das almas ou vendedores de utopia? A inserção do artista intelectual engajado no Brasil dos anos 1970. In: SEMINÁRIO 1964/2004 – 40 ANOS DO GOLPE MILITAR, 2004, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: FAPERJ/7 Letras, 2004. p. 309-321.

Citações no corpo do texto: (NAPOLITANO, 2004, p. 315)

Leis e publicações oficiais

BRASIL. Ministério da Educação. Lei N. 9.394/1996. LDB: leis de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, 1996.

Citações no corpo do texto: (BRASIL, 1996, p. 12).

Entrevistas

BOURDIEU, Pierre. Le droit à la parole. Entrevistador: Pierre Viansson-Ponté. Le Monde, Paris, Les grilles du temps, 11 oct. 1977, p. 1-2.

Citações no corpo do texto: (BOURDIEU, 1977, p. 1).

Verbetes

DIDEROT. Autoridade política. In: DIDEROT, Denis; D'ALEMBERT, Jean Le Rond. Enciclopédia, ou Dicionário razoado das ciências, das artes e dos ofícios. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 37-44.

Citações no corpo do texto: (DIDEROT, 2015, p. 44).

Dicionários

DICTIONNAIRE de l'Académie Française. Paris: Les Libraires Associés, 1762. 4 ed.

Citações no corpo do texto: (DICTIONNAIRE, 1762).

Documentos encontrados na internet

HARRIOT, Thomas. Moon Drawings. In: The Galileo Project. Disponível em: < http://galileo.rice.edu/sci/harriot_moon.html >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citações no corpo do texto: (HARRIOT, 2020, s/p.).

CERVANTES, Miguel de. Les Advantures du fameux Chevalier Dom Quixot de la Manche et de Sancho Pansa son escuyer. Paris: Boissevin, 1650. Disponível em: < <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b52507162h> >. Acesso em: 27 abr. 2020.

Citação no corpo do texto: (CERVANTES, 1650).

Ressalta-se ainda que:

- a. autorreferências devem ser empregadas com parcimônia;
- b. os números de páginas devem sempre ser citados por completo (p. 455-457, e não 455-57, 455-7);
- c. são permitidas as expressões S.l. (sine loco, sem local indicado de publicação) e s.n. (sine nomine, sem indicação de editor), mas a data deve ser indicada, mesmo que de forma aproximada – [16--], [162-];
- d. obras em vias de publicação devem conter a indicação no prelo entre parênteses;
- e. deve-se indicar o ano de publicação da edição utilizada, não da edição original.

Casos não explicitados acima devem ser apresentados de acordo com a ABNT.
m a ABNT.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.

Projeto Gráfico

Esta publicação foi elaborada em 19,5 x 26 cm, com mancha gráfica de 13 x 20,5 cm, fonte Palatino Linotype Regular 11pt., papel off set LD 75g, P&B, impressão offset, acabamento dobrado, encadernação colado quente.

Edição Impressa

Tiragem: 3.000 exemplares.
Gráfica e Editora Positiva Ltda.
Abril de 2024.

ESCOLA PÚBLICA
LAICA PLURAL
GRATUITA
SEM VIOLÊNCIA

EU ACREDITO E VOU À LUTA

DESMILITARIZADA
DEMOCRÁTICA
DE QUALIDADE SOCIAL
COM PROFISSIONAIS
VALORIZADOS/AS
INTEGRAL E PARA TODOS/AS



CNE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação
© www.cnte.org.br

Brasil

Filiada à
CUT
BRASIL

Internacional
da Educação

CEA

FNPE
Fórum Nacional Popular de Educação



RETRATOS DA ESCOLA

EDITORIAL

O cotidiano escolar
Comitê Editorial

SEÇÃO TEMÁTICA

Cotidiano escolar: contradições e potência
Jéssica Duarte de Souza

Contribuições para uma educação escolar antirracista: bell hooks e a pedagogia engajada
Bernardo Mattes Caprara e Lucas Antunes Machado

Educação democrática e equidade de gênero: disputas na cultura escolar
Fernando Seffner e Fernando Penna

Masculinidade hegemônica e educação: um estado de conhecimento
Eduardo dos S. Henrique, Luciano D. da Rocha e Gabriela da Silva

Desafios de alfabetizadoras no pós-pandemia
Raimunda Alves Melo e Elvira Cristina M. Tassoni

Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: em perspectiva o desenho universal para aprendizagem
Maria Carolina F. Ribeiro e Elizabete C. Costa-Renders

Transitoriedade na Educação: docentes temporários na educação básica brasileira
Vanessa Viebrantz Oster, Angela M. Martins e Edmar Lucas F. Sehnem

Condições de trabalho de docentes na hora-atividade: tensões e vigilância da rede de ensino
Silvia Zimmermann P. Guesser e Márcia de Souza Hobold

ESPAÇO ABERTO

Teoria da educação e pressupostos didático-pedagógicos: contribuições para uma educação integral
Matheus Bernardo Silva

Formação continuada de docentes: tessituras e possibilidades
Raimunda Maria da Cunha Ribeiro

Problematizações do Programa Nacional de Escolas Cívico-Militares
Gilmar Barbosa Guedes, Ricaline da Costa e Olivia Morais de Medeiros Neta

Percursos Temáticos no Ensino Musical Escolar: um estudo a partir de uma escola em Goiânia
Gisele A. Ramos, Élliton P. R. Pereira, Cristiano A. da Costa e Thais L. Aquino

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Uso das metodologias ativas no enfrentamento do *bullying*: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Projetos
Diogo Jordão

Cultura hip-hop na Educação Física: um projeto de educação antirracista com estudantes que não se autodeclaravam negros/as
Josias Góis Soares, Ana Paula Dahlke e Alex Branco Fraga

Educação Integral e Inclusiva: potencialidades do Atendimento Educacional Especializado Colaborativo
Amanda Santana Gomes-Silva, Ana Paula Zerbato e Rosângela Gavioli Prieto

RESENHA

Os/As professores/as e o futuro à educação
Paulo Roberto Dalla Valle e Jacques de Lima Ferreira

DOCUMENTO



Defender e promover a educação pública!
Heleno Araújo