

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E DIDÁTICA:

RESSONÂNCIAS DA PANDEMIA

ADDA DANIELA LIMA FIGUEIREDO ECHALAR

SANDRA VALÉRIA LIMONTA ROSA

JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

(ORGANIZADORES)



Ceped
Centro de Estudos e Pesquisas em Educação

INSTITUTO
FEDERAL
Goiário

INSTITUTO
FEDERAL
Goiás

UEG

UFG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE GOIÁS

PUC
GOIÁS

UniRV
Universidade de Rio Verde

**FINALIDADES
EDUCATIVAS ESCOLARES
E DIDÁTICA:
RESSONÂNCIAS
DA PANDEMIA**

CONSELHO EDITORIAL CEPED

- Profa. Dra. Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar (UFG)
Profa. Dra. Akiko Santos (UFRRJ)
Profa. Dra. Ângela Imaculada Dalben (UFMG)
Prof. Dr. Bernhard Fichtner (Universidade de Siegen - Alemanha)
Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel (UFBA)
Profa. Dra. Claudia Maria Lima (UNESP - Presidente Prudente)
Prof. Dr. Gilberto Lacerda Santos (UnB)
Profa. Dra. Herminia Hernández Fernández (Universidad de La Habana/UH - Cuba)
Prof. Dr. José Carlos Libâneo (PUC Goiás)
Profa. Dra. Maria Amélia Santoro Franco (UNISANTOS)
Profa. Dra. Maria Guiomar Carneiro Tomazello (UNIMEP)
Profa. Dra. Marilza Vanessa Rosa Suanno (UFG)
Profa. Dra. Mirza Seabra Toschi (UEG)
Profa. Dra. Monique Andries Nogueira (UFRJ)
Profa. Dra. Sandra Valéria Limonta Rosa (UFG)
Prof. Dr. Saturnino de La Torre (Universitat de Barcelona/UB - Espanha)
Profa. Dra. Selma Garrido Pimenta (USP)
Profa. Dra. Vera Candau (PUC Rio de Janeiro)
Profa. Dra. Viviana González Maura (Universidad de La Habana)

Revisão e preparação textual:

Bárbara Rayne Nunes Cardoso (Coelum Editorial)

Formatação textual:

Bruna Nunes Cardoso (Coelum Editorial)

Coordenadora da Editora IF Goiano:

Sarah Suzane Bertolli (Editora IF Goiano)

Assessora Editorial - IF Goiano:

Lídia Maria dos Santos Moraes

Assessora Gráfica - Editora IF Goiano:

Tatianne Silva Santos

Assessor Técnico - Editora IF Goiano:

Johnathan Pereira Alves Diniz

Diagramação e projeto gráfico:

Varnei Rodrigues (Propagare Com. Ltda.)

Fotos: Drazen Zigic (Freepik)

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar
Sandra Valéria Limonta Rosa
José Carlos Libâneo
(Organizadores)

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES E DIDÁTICA: RESSONÂNCIAS DA PANDEMIA



2023

Finalidades educativas escolares e didática: ressonâncias da pandemia © 2023 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – IF Goiano

ISBN: 978-65-87469-52-2

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas (SIBI) – Instituto Federal Goiano**

F491

Finalidades educativas escolares e didática: ressonâncias da Pandemia /
Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar; Sandra Valéria Limonta Rosa; José Carlos
Libâneo. – 1.ed. Goiânia, GO: IF Goiano, 2023.

439 p., il.: color.

ISBN (e-book): 978-65-87469-52-2

Fotos: Drazen Zigic (Freepik).

1. Ciências humanas. 2. Educação. 3. Didática. I. Echalar, Adda Daniela Lima
Figueiredo. II. Rosa, Sandra Valéria Limonta. III. Libâneo, José Carlos. IV. Zigic,
Drazen. V. Instituto Federal Goiano.

CDU: 37.026

Ficha elaborada por Johnathan Pereira Alves Diniz – Bibliotecário/CRB 1 n° 2376

APRESENTAÇÃO

O IX Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE) aconteceu no período de 12 a 14 de outubro de 2021, de forma virtual, com transmissões ao vivo por meio da página no YouTube do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED)¹. O CEPED é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 2001 para promover e divulgar estudos e pesquisas relacionadas com o ensino e com a pesquisa em Didática e Didáticas Específicas em conexão com a formação de professores, além de realizar eventos científicos, entre eles, os Encontros Estaduais de Didática e Práticas de Ensino (EDIPE).

Desde a sua primeira edição em 2003, o EDIPE vem se consolidando como parte importante da história da educação goiana e da formação de nossos professores e professoras, tornando-se um evento tradicional para trabalhadoras, trabalhadores, pesquisadoras e pesquisadores da educação do estado de Goiás e de outros estados. Para a realização do evento de 2021, o CEPED contou, mais uma vez, com valiosas parcerias de importantes instituições de ensino superior formadoras de professoras e professores do estado de Goiás: Instituto Federal de Goiás, Instituto Federal Goiano, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Universidade Estadual de Goiás, Universidade Federal de Goiás e Universidade de Rio Verde.

Em sua IX edição, o evento trouxe como temática central a seguinte problematização: “Crise social, política e sanitária: quais finalidades educativas e didáticas para a escola?”. As conferências, mesas redondas e comunicações orais tiveram como objetivo discutir o momento histórico e político do país, os impactos da pandemia nas escolas e no trabalho dos professores e as perspectivas para repensar as relações entre as finalidades educativas das escolas e a didática. Muitas foram as reflexões

1 CEPED Goiás. YouTube, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCe-anuTlnQQkmgcuwkk56g>.

em torno da atual crise social, política, sanitária e educacional, com destaque a temas como: os impasses e desafios em relação à escola pública; as consequências sociais e pedagógicas do ensino emergencial remoto durante a pandemia ao longo dos anos 2020 e 2021; a análise das finalidades educativas associadas às políticas educacionais, ao currículo, à didática e à organização escolar; a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, e sua repercussão na qualidade social e pedagógica das escolas e do trabalho docente; o aumento das desigualdades sociais e educativas explicitadas no período da pandemia. Essa diversidade de questões pôde contribuir para a compreensão do atual quadro da educação brasileira num momento tão difícil para as trabalhadoras e trabalhadores da educação envolvidos com a docência e pesquisa, trazendo e analisando questões históricas que vêm sendo vivenciadas pelos educadores, novos desafios teóricos e práticos no campo do ensino, bem como questionamentos éticos e políticos e a busca de soluções a partir das consequências sociais, pedagógicas e psicológicas da pandemia.

Foi nesse contexto que organizamos o IX EDIPE para o qual planejamos estudos e pautas de resistência, posicionando-nos num sentido oposto às concepções de formação, educação escolar e ensino utilitarista e instrumental e, também, análises em relação aos desafios e consequências do ensino emergencial remoto, tanto na Educação Básica quanto nas instituições de ensino superior.

Este ebook está organizado em duas partes: 1. As finalidades educativas escolares diante das crises e desafios da educação escolar; e 2. Formação inicial e continuada de professores e o ensino emergencial remoto.

Na Parte I, o Capítulo I, intitulado *Crise social, política e sanitária - que finalidades educativas e didáticas para a escola?*, de Carlota Boto (USP), apresenta-nos uma valiosíssima reflexão sobre o tema geral do evento. A autora pondera que a pandemia, surgindo sem aviso prévio, impactou a escola porque os estudantes deixaram de frequentá-la e

os professores, durante mais de um ano, não tiveram a escola como seu território. As aulas passaram a ser a distância e duas perguntas assolaram os professores todos os dias: o que vou ensinar? Como vou ensinar? Segundo a autora, as duas perguntas inscrevem-se no campo da Didática, mas podem ser analisadas mediante uma chave histórica e filosófica, e analisadas no sentido de buscar caminhos para projetarmos futuras transformações na escola.

Estudos já assinalam a perda de qualidade do ensino ministrado virtualmente e apontam o risco de que a educação presencial seja transformada em ensino a distância. No entanto, também há reflexões que buscam visualizar quais lições poderemos tirar desse tempo em que a escola não esteve à nossa frente. A partir dessas ponderações, a autora traça um precioso panorama que nos ajuda a compreender esse processo, trazendo, inclusive, uma análise crítica da ideia de competências e habilidades previstas na BNCC. Considera, ao final do texto, que não estamos vivenciando um processo de conversão definitiva do ensino presencial às práticas virtuais, mas que podemos nos valer, neste momento específico, de recursos tecnológicos oportunos para projetarmos o futuro, que não será de adesão ao ensino a distância, e sim de mobilização das ferramentas e plataformas da Internet de maneira inteligente.

O texto do Capítulo II, *Desigualdades sociais e educativas em contexto de pandemia: que país, que escola, quais professores?*, de Sueli Guadalupe de Lima Mendonça (UNESP), inicia com a lembrança das situações dramáticas ocorridas ao longo da pandemia e o descaso do Governo Federal. No âmbito da educação escolar, destaca a emergência do tema das desigualdades sociais em escala mundial e nacional, intensificado com a pandemia, mas que tem sido recorrente com as mudanças nas relações de trabalho provocadas pelo atual estágio do capitalismo, por exemplo, a “uberização do trabalho”, outro tipo de exploração do trabalhador. Nesse ponto, a autora aponta a pedagogia das competências, inscrita na BNCC, como um alinhamento claro da educação aos objetivos estratégicos do

Capital. A seguir, o texto aborda a questão das desigualdades sociais já presente em análises econômicas, inclusive com dados do Banco Mundial e da Fundação Getúlio Vargas, porém destaca seu recrudescimento com a disseminação do Covid-19 no decorrer dos anos 2020-2021. A autora, finalmente, apresenta dados sobre o ensino emergencial remoto, a atuação das autoridades públicas e suas consequências no funcionamento das escolas, na precarização do trabalho docente e na aprendizagem dos alunos, concluindo com indicações de resposta às perguntas: que país, que escola, que professor.

No Capítulo III, intitulado *Desigualdades sociais e educativas: a instrumentalização da pandemia*, Joana Peixoto (IFG) se propôs a examinar como o governo brasileiro instrumentalizou o distanciamento social ligado à pandemia do Covid-19, visando impor escolhas técnicas voltadas muito mais para a proteção de interesses do mercado financeiro do que para as necessidades educativas. Sua análise discute o modo como um conjunto de opções político-econômicas repercutiu no âmbito educacional brasileiro, bem como esse processo permitiu revelar tais contextos e suas implicações na educação.

O Capítulo IV, *Finalidades educativas, organização e gestão da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos*, de autoria de José Carlos Libâneo (PUC Goiás), aborda as relações entre finalidades educativas escolares, práticas de organização e gestão, e aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e professores. A ideia chave, de acordo com o autor, é de que as práticas de organização remetem a determinadas finalidades educativas para a escola, sendo que, portanto, as formas de organização e gestão também educam e ensinam. O texto traz importantes considerações sobre as finalidades educativas escolares, considerando que a finalidade preponderante deve ser a de propiciar a todos os alunos a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes por meio do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes. O autor sustenta o entendimento de que o ambiente social existente

na escola e o contexto sociocultural e institucional educam, ou seja, os modos de funcionamento da escola são práticas educativas que desenvolvem e formam (não apenas ensinam), propiciam aprendizagens e produzem mudanças na forma de pensar e agir – e, desse modo, atuam no desenvolvimento humano. Nesse sentido, é realçada a poderosa influência do ambiente escolar e do que se faz e se diz na escola, nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e professores, tendo em vista a necessidade de revisão e o aprimoramento das práticas de organização e gestão, visando o bom funcionamento da escola de modo a atuar na aprendizagem e no desenvolvimento de professores e alunos.

O Capítulo V, *Finalidades educativas escolares: concepção dos professores da rede pública de Hidrolândia-GO acerca do papel social da escola*, de autoria de André Luiz Araújo Cunha, Ludmylla Teodoro da Silva e Paulo Silva Melo, todos docentes do IF Goiano, examina, mediante entrevistas concedidas pelos professores da Rede Municipal do município de Hidrolândia-Go, como as diretrizes dos organismos internacionais – materializadas nas políticas educacionais por meio do currículo – influenciam o trabalho dos professores e repercutem nos discursos sobre o papel social da escola na percepção destes. Os resultados da pesquisa apontam para um esvaziamento do trabalho do professor e indicam, ainda, que o papel social das escolas, na percepção dos professores, tende a ser reduzido à socialização dos alunos e ao acolhimento social.

No Capítulo VI, Maria Beatriz Toniol e Marcilene Pelegrine Gomes (PUC Goiás) apresentam o texto *Os discursos sobre a escola no jornal O Popular: um estudo sobre as finalidades educativas escolares*, que busca elucidar as finalidades educativas da escola no estado de Goiás a partir da análise de discursos presentes em publicações do jornal *O Popular*, de Goiânia, sobre a escola nos últimos dez anos. Os objetivos do estudo consistem em identificar os principais discursos que circulam no mencionado jornal e verificar a configuração das finalidades educativas,

evidenciar e avaliar as características que os compõem com base nos estudos sobre o campo da linguística especializados na análise do discurso e, por fim, analisar a forma como os enunciados sobre a escola expressam as finalidades da instituição escolar no estado. Os resultados dessa pesquisa possibilitam uma leitura crítica acerca dos enunciados sobre a escola que circulam no periódico, além de uma análise sobre os propósitos educativos da escola na atualidade atravessados por ideologias.

O Capítulo VII, *As finalidades educativas escolares na ditadura civil militar: diretrizes organizacionais e curriculares*, de autoria de Rafael Gonçalves Borges (IFG), analisou as finalidades educativas escolares no período da ditadura civil-militar no Brasil (1964-1985). Partindo dos Acordos MEC-USAID, o autor argumenta que as finalidades educativas escolares predominantes no período não foram necessariamente novas, embora tenham ratificado as posições tradicionais dos grupos dominantes da sociedade brasileira da época. O autor elegeu como objeto de análise a Reforma de 1971 sobre a Lei de Diretrizes e Bases promulgada dez anos antes; e, do ponto de vista curricular, a implementação plena da Educação Moral e Cívica em todos os níveis da educação nacional. Foi demonstrado que a pretensão em relação a essas ações foi a de transformar a escola em instituição apassivadora da sociedade de modo a legitimar o Regime e sua repressão a toda e qualquer oposição. Além disso, buscou contribuir para a identificação de ressonâncias dessas finalidades no tempo presente, em relação às quais se reconhece o avanço da fascistização nas relações sociais e a necrose da tessitura social nacional, influenciando na definição das atuais finalidades educativas escolares.

Na Parte II do e-book, no Capítulo VIII, Alba Cristhiane Santana da Mata e Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado, ambas docentes da UFG, no texto *Formação inicial de professores em contexto de crise sanitária: reflexões sobre a mediação pedagógica*, discutem o contexto da formação inicial de professores a partir de uma pesquisa que buscou ressoar a voz dos discentes do curso de Licenciatura em Letras de uma

universidade pública, os quais realizaram parte do curso na modalidade ensino remoto devido à pandemia de Covid-19. A pesquisa fundamenta-se nos estudos sobre mediação pedagógica e afetividade, com base na teoria de Vigotski e nas discussões da didática a respeito do tema. Com o objetivo de investigar a percepção dos acadêmicos acerca da experiência formativa durante a pandemia e no ensino remoto, foi proposto um questionário eletrônico respondido por 227 estudantes. Os resultados foram organizados em temáticas relacionadas às dificuldades vivenciadas no período e às situações que favoreceram o processo formativo. Os participantes destacaram dificuldades relativas à concentração, atenção e foco; às condições técnicas; aos aspectos emocionais; à didática dos professores; ao estudo no ambiente doméstico e familiar; à falta de interação social; à conciliação do trabalho com o estudo e às dificuldades em relação ao funcionamento do ensino superior. Quanto às situações que contribuíram positivamente com o processo de ensino-aprendizagem na pandemia e no contexto remoto, foram assinaladas as metodologias de ensino; a relação professor e aluno; o material didático; a interação entre alunos; a organização da disciplina e o processo de avaliação. De acordo com as autoras, um dos resultados mais importantes da pesquisa foi que os estudantes compreenderam que a mediação pedagógica é constituída como um elemento fundamental para o processo formativo durante a crise sanitária.

No Capítulo IX, intitulado *Interfaces e intersecções entre formação inicial e continuada de professores com base na Resolução nº 2/2015: o projeto institucional da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC GOIÁS*, os autores Návia Regina Ribeiro da Costa, Romilson Martins Siqueira e Rosemary Francisca Neves Silva, docentes da PUC Goiás, colocam-se em defesa da formação de professores no campo da docência, da gestão e da formação continuada. O texto visa discorrer sobre interfaces e intersecções entre formação inicial e continuada de professores à luz da Resolução nº 02/2015, materializadas no Projeto Institucional da Escola de Formação de Professores e Humanidades

(EFPH) da PUC Goiás. Para tanto, descreve o percurso histórico, os princípios, as concepções e as estratégias que constituem tal Projeto como um representativo instrumento de luta em tempos de desvalorização da profissão docente.

O Capítulo X, intitulado *Experiências formativas sobre educação em sexualidade entre licenciandos em Ciências Biológicas da UFFRJ*, de Thaisa Medeiros de Araujo e Zilene Moreira Pereira Soares, ambas da UFFRJ, buscou compreender quais foram as experiências formativas voltadas para a abordagem da sexualidade durante a formação inicial em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, de modo a fundamentar o ensino na Educação Básica. As autoras observaram que nenhuma disciplina do curso abarca a sexualidade de maneira ampla e de forma explícita em sua ementa, porém em alguns casos isso se dá em momentos pontuais ou com a presença de professores convidados. Elas indicam que os estudantes demonstraram interesse no tema e, de forma geral, acreditam que o conteúdo que tiveram em sua formação foi insuficiente para que se sentissem preparados para trabalhar a educação em sexualidade nas escolas. Destacam, ainda, que é importante a criação de disciplinas na licenciatura que contemplem a discussão sobre a sexualidade nas escolas, de modo a subverter os espaços de poder ocupados pelas disciplinas clássicas das Ciências Biológicas e abrindo possibilidades para uma visão crítica dos temas relacionados à biologia e à educação.

No Capítulo XI, *O ensino híbrido: quem ganha com a destruição da educação presencial?*, de autoria de Emanuelle de Souza Barbosa (IFCE) e Katharine Ninive Pinto Silva (UFPE), as autoras fazem uma análise do discurso governamental a respeito da regulamentação do ensino híbrido para a educação brasileira, compreendendo tal iniciativa como mais um passo no sentido da privatização da educação e conseqüente enfraquecimento da educação pública. Para tanto, analisaram o texto de referência formulado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), denominado de *Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida*, divulgado

em novembro de 2021, fundamentadas na Análise de Discurso (AD) pecheutiana. É afirmado pelas autoras que a introdução de recursos tecnológicos na educação implica sancionar aspectos da ideologia neoliberal que sustenta a reprodução do Capital neste tempo histórico.

No Capítulo XII, intitulado *Universidade, tecnologias e os desafios do ensino remoto*, Claudia do Carmo Rosa, Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa e Silva Félix dos Santos, docentes da Universidade Estadual de Goiás (UEG), discutem as interfaces entre tecnologias e educação, levando em consideração o contexto pandêmico vivenciado pela sociedade em geral, com ênfase nos desafios do ensino superior remoto emergencial. Diante da realidade imposta pela pandemia, foram discutidas as seguintes questões: como as tecnologias digitais têm influenciado a vida acadêmica na produção do conhecimento? Como organizar o trabalho do professor uma vez que a pandemia determinou o fechamento das instituições de ensino? Qual o papel desempenhado pelas tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino remoto? Para os autores, na Universidade Estadual de Goiás, o enfrentamento da pandemia se deu a partir de adequações ou de adaptações para a criação de novos espaços, perspectivas, normativas, diálogos e concepções que possibilitaram, aos diferentes sujeitos, inserções no ambiente universitário de formação, de atuação científica e profissional. Eles concluem que a questão maior não foi o ensino remoto, mas o acesso à Internet, aos recursos tecnológicos, aos programas de softwares e ao preparo pedagógico, o que evidenciou ainda mais as questões de inclusão e exclusão.

O Capítulo XIII, com o título *Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia-GO: pandemia e desafios docentes*, tem como autoras Eleny Macedo de Oliveira, Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos e Simone Aparecida de Jesus, as quais apresentam importantes contribuições acerca da formação continuada de professoras e professores da Educação Básica, trazendo as experiências e vivências formativas efetivadas na Rede Municipal de Educação de Aparecida de

Goiânia. Inicialmente, é apresentado a nós um breve resgate histórico da constituição do Centro de Formação, contextualizando sua história e objetivos como espaço formativo. As autoras discutem o cenário de transformações ocorridas em consequência da pandemia da Covid-19, que trouxe desafios imensos, dor e luto para muitas pessoas, e também a mobilização da Rede Municipal para estudos, reflexões e aprendizagens no que diz respeito à formação continuada dos docentes do município – como a necessária apropriação de conhecimentos e habilidades com as ferramentas tecnológicas e a intensa mobilização para que houvesse formação continuada de qualidade durante o período de trabalho pedagógico remoto.

No Capítulo XIV, no texto intitulado *Impactos da pandemia na EJA: experiências compartilhadas por estudantes da EJA no Distrito Federal*, Darc Lene Braga Pereira e Mad'Ana Desiree Ribeiro de Castro apresentam e discutem parte do projeto de pesquisa realizado no âmbito do mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Goiás (ProfEPT/IFG). As autoras refletem sobre os impactos da pandemia do Covid-19 no processo formativo de estudantes da EJA em uma escola pública do Distrito Federal. A partir dos relatos de trabalhadores-estudantes da EJA são problematizados, no contexto do ensino remoto mediado pelo uso de tecnologias digitais, os processos formativos no decurso da crise sanitária. As experiências que emergiram durante a pesquisa de campo apontam para limites no modelo adotado: a falta de conectividade; a ausência de cursos de formação para o uso de tecnologias voltados para os discentes; a redução do currículo com o encurtamento das aulas on-line e a ampla utilização das plataformas para disponibilização de material e, ao mesmo tempo, a entrega de atividades impressas para aqueles sem acesso à internet, sendo algumas das expressões captadas durante a pesquisa. As reflexões suscitadas pelas autoras destacam a trajetória dessa modalidade de ensino arraigada sob o viés da suplência, ao evidenciar que tipo de currículo e que tipo social é formado historicamente. O contexto apreendido durante a

crise sanitária também aponta para os desafios presentes na EJA na atualidade e a necessidade urgente de resistência, passo fundamental para o desenvolvimento das atividades em sala de aula a partir do olhar sobre os sujeitos da EJA como pluralidades atravessadas pelo trabalho, com experiências e saberes que não podem ser desconsiderados nos processos de aprendizagem.

Os organizadores deste e-book esperam que seus leitores desfrutem das contribuições trazidas pelos autores e, desse modo, aprimorem o exercício do trabalho docente nestes tempos difíceis da educação brasileira.

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar

Sandra Valéria Limonta Rosa

José Carlos Libâneo

SUMÁRIO

PARTE 1

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES DIANTE DAS CRISES E DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

- 1 CRISE SOCIAL, POLÍTICA E SANITÁRIA – QUAIS FINALIDADES EDUCATIVAS E DIDÁTICAS PARA A ESCOLA? 21
Carlota Boto
- 2 DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: QUE PAÍS, QUE ESCOLA, QUAIS PROFESSORES? 43
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
- 3 DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS: A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PANDEMIA 59
Joana Peixoto
- 4 FINALIDADES EDUCATIVAS, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA E A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS 82
José Carlos Libâneo
- 5 FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE HIDROLÂNDIA-GO ACERCA DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA 118
André Luiz Araújo Cunha
Ludmylla Teodoro da Silva
Paulo Silva Melo
- 6 OS DISCURSOS SOBRE A ESCOLA NO JORNAL O POPULAR: UM ESTUDO SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES 155
Maria Beatriz Toniol
Marcilene Pelegrine Gomes

7	AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA DITADURA CIVIL MILITAR: DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS E CURRICULARES	185
	<i>Rafael Gonçalves Borges</i>	

PARTE 2

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES E O ENSINO EMERGENCIAL REMOTO

8	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE CRISE SANITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	221
	<i>Alba Cristhiane Santana da Mata</i> <i>Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado</i>	
9	INTERFACES E INTERSECÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES COM BASE NA RESOLUÇÃO Nº 2/2015: O PROJETO INSTITUCIONAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES DA PUC GOIÁS	257
	<i>Návia Regina Ribeiro da Costa</i> <i>Romilson Martins Siqueira</i> <i>Rosemary Francisca Neves Silva</i>	
10	EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE ENTRE LICENCIANDOS/AS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRRJ	293
	<i>Thaís Medeiros de Araujo</i> <i>Zilene Moreira Pereira Soares</i>	
11	O ENSINO HÍBRIDO: QUEM GANHA COM A DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL?	316
	<i>Emanuelle de Souza Barbosa</i> <i>Katharine Ninive Pinto Silva</i>	

12	UNIVERSIDADE, TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO	352
	<i>Claudia do Carmo Rosa</i>	
	<i>Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa</i>	
	<i>Silvair Félix dos Santos</i>	
13	CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA: PANDEMIA E DESAFIOS DOCENTES.....	377
	<i>Eleny Macedo de Oliveira</i>	
	<i>Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos</i>	
	<i>Simone Aparecida de Jesus</i>	
14	IMPACTOS DA PANDEMIA NA EJA: EXPERIÊNCIAS COM-PARTILHADAS POR ESTUDANTES DA EJA NO DISTRITO FEDERAL	403
	<i>Darc Lene Braga Pereira</i>	
	<i>Mad'Ana Desiree Ribeiro de Castro</i>	

PARTE 1

**AS FINALIDADES
EDUCATIVAS
ESCOLARES
DIANTE DAS CRISES
E DOS DESAFIOS DA
EDUCAÇÃO ESCOLAR**



CAPÍTULO 1

CRISE SOCIAL, POLÍTICA E SANITÁRIA – QUAIS FINALIDADES EDUCATIVAS E DIDÁTICAS PARA A ESCOLA?



CAPÍTULO 1

CRISE SOCIAL, POLÍTICA E SANITÁRIA – QUAIS FINALIDADES EDUCATIVAS E DIDÁTICAS PARA A ESCOLA?

Carlota Boto
Universidade de São Paulo

Antes de mais nada, eu gostaria de, na pessoa do professor Libâneo, agradecer pelo convite que recebi dos organizadores deste **IX Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino** de Goiás. É uma honra para mim estar com vocês neste evento. Eu inicio com uma constatação referente a duas perguntas que assolam os professores todos os dias: o que vou ensinar? Como vou ensinar? As duas perguntas inscrevem-se no campo da didática, mas podem ser apreendidas mediante uma chave histórica e filosófica. É o que procurarei fazer. Sobre essas duas questões, procurarei pautar a minha conferência. O tema que me foi proposto é absolutamente desafiador: **Crise social, política e sanitária – quais finalidades educativas e didáticas para a escola?** Vivemos um tempo sombrio. A pandemia chegou sem avisar. O coronavírus impactou a escola. Impactou a escola porque os estudantes deixaram de ir para a escola. Impactou a escola porque, durante mais de um ano, os professores não tiveram a escola como seu território; e as aulas, quiséssemos nós ou não, passaram a ser a distância.

Nesse sentido, cabe a pergunta: o que poderemos mobilizar dessa experiência para projetarmos futuras transformações na escola? Alguns já assinalam a perda da qualidade do ensino ministrado virtualmente, já apontam o risco de se transformar a educação presencial em ensino a distância, demonstrando preocupação quanto à reposição integral das

aulas perdidas. Outros procuram visualizar qual é a potência do que vem acontecendo; ou seja, quais lições poderemos tirar desse tempo em que a escola não esteve a nossa frente (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2021).

A escolarização instituiu-se no mundo moderno a partir da Reforma protestante, quando se pensou que todos deveriam passar a ter acesso à leitura (BOTO, 2017). Criaram, então, colégios voltados para ensinar os mecanismos da cultura letrada a uma parcela da juventude; e, com eles, hábitos de convivência e de civilidade. É fato que havia escolas desde a Antiguidade Clássica, escolas nas quais se procurava transmitir o universo das letras: as escolas dos gramáticos da Grécia Clássica ou as escolas paroquiais da Alta Idade Média, as escolas monásticas, dos mosteiros, ou as escolas municipais do século XII. As próprias universidades, em alguma medida, cumpriram esse papel. Contudo, foi com o surgimento dos colégios, a partir do século XVI, tanto no mundo católico quanto nos territórios reformados, que a escolarização ganhou método. Ganhou técnica e passou a inscrever-se em função de grupos que seriam ensinados simultaneamente. Esse modelo escolar foi apropriado pelo Estado, com os Estados absolutistas, especialmente quando, com a Revolução Francesa, a ideia de nação passa a dominar a pauta da referência letrada. Nesse sentido, os métodos de ensino já existentes dos colégios seriam mobilizados para a formação dos futuros cidadãos da pátria. Assim, desenvolveram-se redes de ensino público a partir do século XIX, as quais, pouco a pouco, puseram em ação o ensino simultâneo.

No início do século XX, essa escolarização que estava se expandindo passou a ser vista como inoperante, ineficaz. Nesse contexto, o internacionalmente renomado movimento da Escola Nova viria a criticar a obsolescência dos métodos adotados, os limites e o conservadorismo da forma da escola, além do engessamento das práticas de ensino, excessivamente centradas na palavra do professor. Defender-se-á, a partir de então, maior autonomia do aluno, liberdade nos métodos de ensino adotados e inovações nas estratégias didáticas, bem como a

necessidade de situar o conhecimento prévio como ponto de partida do ensino, ou seja, aquilo que o aluno já sabe e traz consigo. A escola aparentemente se abre. Ocorre que o formato da escolarização estava tão atado aos usos e costumes de uma rotina cristalizada que muito do que era defendido não passava dos portões da escola e não chegava, portanto, ao chão da classe. O debate sobre a inovação pedagógica teve lugar durante toda a primeira metade do século XX, embora as práticas de inovação ainda tenham sido um tanto quanto tímidas nesse período.

Nos anos 50 do século XX, a educação passa a ser tomada como fator de desenvolvimento nacional. A teoria do capital humano disputava corações e mentes de políticos e educadores da época, assegurando que as empresas teriam maior rentabilidade caso houvesse uma maior formação de seu pessoal. Nesse sentido, o processo educativo corresponderia a um empreendimento; à formação de capital humano. As teorias pedagógicas pretendiam acenar com a mobilidade social por meio da escola, e o ensino torna-se pedra de toque de investimentos públicos em diferentes países. Desenvolvia-se também a hipótese da profecia autorrealizadora. Tratava-se de avaliar a correlação entre o rendimento escolar dos alunos e a expectativa dos respectivos professores. Dado que essa correlação era alta, de alguma maneira, responsabilizava-se o professor pelo possível fracasso escolar de seus alunos.

Hannah Arendt é uma autora que, também no final dos anos 50, criticava o que entendia ser o nivelamento que a Educação Nova supostamente teria proporcionado para o ensino. Teria sido conferida, por essa orientação teórica, uma equivalência entre os que aprendem e os que ensinam, entre os jovens e os velhos. Essa suposta simetria seria decorrente do que a filósofa chama de um *pathos* do novo, que se dá sobretudo às custas da autoridade do mestre. As crianças, que não estão mais sujeitas à autoridade dos adultos, mantêm-se reféns da autoridade do grupo.

Assim ao emancipar-se da autoridade dos adultos, a criança não foi libertada, e sim sujeita a uma autoridade muito

mais terrível e verdadeiramente tirânica, que é a tirania da maioria. Em todo caso, o resultado foi serem as crianças, por assim dizer, banidas do mundo dos adultos. São elas, ou jogadas a si mesmas, ou entregues à tirania de seu próprio grupo, contra o qual, por sua superioridade numérica, elas não podem se rebelar, contra o qual, por serem crianças, não podem argumentar, e do qual não podem escapar para nenhum outro mundo por lhes ter sido barrado o mundo dos adultos. A reação das crianças a essa pressão tende a ser ou o conformismo ou a delinquência juvenil, e frequentemente a uma mistura de ambos. (ARENDDT, 2000, p. 230-1).

Saviani, anos mais tarde, destacava que, por ter tomado como ponto de partida o estudo com crianças especiais, “[...] forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da ‘descoberta’ das diferenças individuais. Eis a ‘grande descoberta’ [da Educação Nova]: os homens são essencialmente diferentes; não se repetem; cada indivíduo é único” (SAVIANI, 2018, p. 7). A Escola Nova, para Saviani, teria deslocado o eixo do aprendizado, do intelecto, para o sentimento; dos conteúdos para os métodos; do esforço para o interesse e da disciplina para a espontaneidade. Além disso – destaca o autor – um dos equívocos dessa concepção de ensino, expressa pelos educadores da Escola Nova, é o de apresentar o ensino como se fosse uma atividade idêntica à da pesquisa.

Vejam bem que, se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido. Aí, parece-me que esta é uma das grandes fraquezas dos métodos novos. Sem o domínio do conhecido, não é possível incursionar no desconhecido. E aí está também a grande força do ensino tradicional: a incursão no desconhecido fazia-se sempre por meio do conhecido, e isso é muito simples; qualquer aprendiz de pesquisador passou por isso ou está passando, e qualquer pesquisador sabe muito bem que ninguém chega a ser pesquisador, a ser

cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a investigar, a ser cientista. (SAVIANI, 2018, p. 38-9).

Desde os anos 60 do século passado, o grande tema do debate pedagógico foi a busca da superação do fracasso escolar. Nesse sentido, propugnava-se a democratização do ensino: democratização no sentido de extensão das oportunidades escolares e democratização no campo das relações internas à escolarização. Além disso, passou-se a indagar sobre os motivos pelos quais parcela considerável daquelas crianças ingressantes na escola não conseguia galgar os degraus sucessivos da escolarização. O que determinaria o fracasso escolar? Será que as crianças iam mal na escola porque integravam famílias que possuíam todos os tipos de escassez? Falava-se em déficit e em carência.

A partir do final dos anos 70, crescem as teorias da desescolarização, que vão questionar o próprio lugar social que a escola ocupa na sociedade. Na mesma época, ganhou lugar uma crítica política acerca da condição da vida escolar. Autores do espectro da esquerda começaram a assinalar que a escola representaria o que passou a ser considerado como reprodução cultural da desigualdade social, sublinhando que a escola seria um aparelho ideológico do Estado, sendo que a escolarização, portanto, desempenharia um papel de atestado ideológico da visão burguesa de mundo; entendendo que o capital cultural das crianças de camadas economicamente favorecidas também facilitava seu percurso de escolarização. Patto (1981), em sua pesquisa, demonstra como o fracasso escolar é uma produção social e política. Coloca por terra a tese da suposta carência cultural das crianças mais pobres; e destaca que a causa do fracasso escolar decorre da desigualdade social que permeia a sociedade. De alguma forma, na concepção de Patto (1981), a escola contribui para atestar o alibi da exclusão de determinadas camadas da população.

Especialmente no Brasil, desde o começo dos anos 80, passaram a ser classificadas as perspectivas teóricas acerca das teorias sobre educação

e didática. Particularmente, autores como Saviani (2018, 2011), Libâneo (1992) e outros identificaram as tendências pedagógicas no campo educacional brasileiro. Uma corrente ganhava corpo e destacava-se em relação às demais: a chamada pedagógica crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica. Esta, cunhada primeiramente em uma conferência de Saviani no início dos anos 80, procurava ultrapassar os limites expressos tanto pelas teorias reprodutivistas quanto pelas teorias liberais, em especial a da Escola Nova. Tratava-se, para essa pedagogia dos conteúdos, de valorizar o que a escola tem de melhor: o legado do conhecimento herdado por gerações antigas e selecionado pela instituição, com vistas a transmiti-lo para as gerações posteriores. Essa tarefa permite que o saber construído historicamente à custa do trabalho daqueles que não tiveram acesso a tais conteúdos viesse a ser dominado pelas camadas anteriormente excluídas de tal conhecimento. Assim, parte-se da premissa de que a educação é um processo de desigualdade no ponto de partida, exatamente para que se possibilite a igualdade de condições no ponto de chegada. Com base no trabalho de Snyders (1986), Saviani e Libâneo (1992) enfatizam a primazia do saber no tripé da relação pedagógica. Trata-se de uma relação do aluno e do professor com esse saber, com o conhecimento.

As últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI presenciaram o deslocamento desse discurso (TEDESCO, 2009). Hoje o debate centra-se na discussão acerca do público-alvo da escola e de sua interação com os conteúdos culturais que são trabalhados na instituição (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013). A questão do multiculturalismo e do debate identitário toma conta das discussões no campo educacional (MOREIRA; TADEU, 2011). A ideia de um currículo descentrado, multicultural, contrário a modelos europeus e norte-americanos, ganha terreno. Mesmo assim, como assinala Libâneo:

Em síntese, justiça social na escola consiste em assegurar os meios de prover aos alunos, especialmente aos pobres que mais precisam dela, a formação científica e cultural

necessária em conexão com a diversidade sociocultural para o desenvolvimento de motivos e competências para participar de tarefas na sociedade de perfil crítico e transformador. O sentido da escola socialmente justa mantém, assim, o entendimento da educação como direito, mas deve ir mais além hoje, em face do atual contexto político, de certa forma reafirmando o movimento crítico e transformador dos educadores da década de 1980. No entanto, para além dessa declaração genérica acerca do direito à escola e da noção de escola socialmente justa, é preciso conceber e efetivar as condições institucionais que possibilitem o desenvolvimento das potencialidades humanas de todos. Trata-se de pensar uma escola básica comum que introduza a diversidade nas próprias formas de organização curricular, pedagógica e organizacional. A tese defendida aqui é que a abordagem pedagógica da diversidade se subordina à finalidade básica da escola, que consiste em assegurar o acesso de todos ao patrimônio cultural, científico, artístico que foi social e historicamente constituído e compõe uma base de conhecimentos e que, em razão dessa finalidade, é preciso considerar a diversidade. (LIBÂNEO, 2020, p. 58).

Ainda no parecer de Libâneo (2020), é preciso sim que a diversidade esteja inscrita em nossas preocupações escolares, mas que nossa ação pedagógica não se restrinja a isso. Será preciso articular a pluralidade cultural com a igualdade como linha no horizonte. Trata-se de pensar um currículo comum, capaz de incluir a todos e todas, porém sem deixar, por essa razão, de estabelecer um diálogo com as tradições culturais que o passado nos legou. Hoje o que se percebe, entretanto, é que a maioria das formas de seleção, de avaliação e de promoção dos alunos continua a reiterar, em larga medida, as desigualdades anteriormente dadas no campo societário; desigualdades postas em virtude de razões econômicas e que precisariam, portanto, ser encaradas a partir de um prisma político. Ou seja: a escola produz novas desigualdades com os critérios de que se vale para fazer valer suas táticas e suas estratégias rotineiras. A exclusão, nesse sentido, deixa de estar apenas fora da escola; embora tenha correspondência com os mecanismos avaliativos, estabelecendo dispositivos de clivagem das performances dos alunos.

Assim, as marcas de seleção do desempenho dos alunos engendram uma nova distribuição do mérito.

Além disso, houve um deslocamento de prioridades na formação das crianças e dos jovens. Como bem demonstram Nóvoa e Alvim, a defesa atual da escola como instituição democrática e emancipatória supõe seu caráter inclusivo. Supõe também a extensão e o prolongamento da anterior pátria comum: trata-se daquilo que os autores vão qualificar como “[...] uma terra comum e uma Humanidade partilhada” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 14). A nova ênfase do debate incide sobre a formação não mais do cidadão apenas, mas do cidadão do mundo, talvez. A transculturalidade, a dimensão intercultural das práticas pedagógicas, apresenta a nova face da cidadania (CHARLOT, 2020). Nesse sentido, os projetos contemporâneos, em nível mundial, caminham a partir de um registro diferenciado para falar a linguagem da educação: conhecimentos e saberes são substituídos por competências; atitudes e técnicas são substituídas por habilidades. E, sob essa égide das competências e das habilidades, organizam-se os currículos e as plataformas da ação educativa. Essa ideia de competências ainda é algo a ser destrinchado (PERRENOUD, 2002). Parece até que as duas palavras – competências e habilidades – são a senha do discurso neoliberal na educação.

Um caso paradigmático que deu lugar ao discurso das competências foi a aprovação, em 2017, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual se estruturou como uma portaria publicada no Diário Oficial da União no Brasil em 21 de dezembro de 2017, trazendo uma justificativa que contempla todo um imaginário de uma construção diferenciada dos preceitos que contemplarão o caráter normativo do ato de educar. O tema do ensino é deslocado para que o enfoque ocorra na condição da aprendizagem, e o documento versa sobre os objetivos e sobre as competências gerais que assegurariam os direitos da aprendizagem. Não se fala em conhecimento, mas fala-se em competências.

Competência aqui é definida como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas

cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8). As competências gerais da Educação Básica são amplas e variadas. Dentre elas, temos as seguintes:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias, e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o

consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimentos e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (BRASIL, 2017, p. 10).

O objetivo primeiro da BNCC é o de formar o novo: uma pessoa crítica, criativa, participativa, aberta à inovação, colaborativa, resiliente, produtiva e responsável (BRASIL, 2017, p. 14). Para tanto – diz o texto – não basta o acúmulo de informações. Seria preciso o desenvolvimento de competências que permitissem ao sujeito aprender a aprender. Desse modo, a Base lida com o conceito de educação integral, entendendo por essa expressão “[...] aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir” (BRASIL, 2017, p. 14). Argumentando, à vista disso, que privilegiar a dimensão intelectual corresponde a uma visão reducionista, o documento privilegia o aprendizado em detrimento do ensino, a construção do conhecimento pelo aluno, recusando qualquer nível do que supostamente seria a transmissão de um dado acervo cultural historicamente acumulado. Os conteúdos curriculares devem tornar-se significativos com base na “[...] realidade do lugar e do tempo no qual

as aprendizagens estão situadas” (BRASIL, 2017, p. 16). Nesse sentido, eles seriam plurais e condizentes com o seu contexto de circunscrição.

O grande problema da BNCC inscreve-se na operacionalização dessas metas, das tais finalidades previamente traçadas. O documento incentiva a construção de currículos flexíveis, que possam contemplar percursos formativos diferenciados, tendo em vista a heterogeneidade e a pluralidade das condições, dos interesses e das aspirações dos alunos. Tal estrutura curricular contempla um arranjo que abriga uma articulação das diferentes disciplinas em alguns dos autoproclamados itinerários formativos. Haveria, portanto, áreas do conhecimento que seriam compostas pelas antigas disciplinas, embora não se faça referência direta aos componentes que tradicionalmente comporiam o currículo dessa etapa. Diz o texto que as áreas não excluem as disciplinas, suas especificidades e os saberes construídos por cada uma. Entretanto, trata-se do “[...] fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino” (BRASIL, 2017, p. 32). O currículo do Ensino Médio, por suposto, deveria ter uma proposta flexível, com habilidades apresentadas sem que houvesse indicação da seriação e do encadeamento de tais conteúdos. De todo modo, as áreas previstas para a organização curricular são as que seguem:

- Linguagens e suas tecnologias;
- Matemática e suas tecnologias;
- Ciências da natureza e suas tecnologias;
- Ciências humanas e sociais aplicadas;
- Formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 467).

Chama a atenção a explicitação do lugar de tecnologias na própria nomenclatura de cada um dos ditos itinerários formativos. Na área de Ciências Humanas, haveria, por assim dizer, a agregação da História, da Geografia, da Sociologia e da Filosofia – tudo em uma mesma insígnia.

No entanto, a mesma Base assegura que, no conjunto das competências específicas e das habilidades previstas para o Ensino Médio, existiria a possibilidade de construção de currículos e propostas pedagógicas diversificadas. Essa diversificação, que prevê disciplinas optativas na grade curricular, é justificada à luz dos distintos projetos de vida dos estudantes. Seria, nesse sentido, uma estrutura que valorizaria o protagonismo juvenil, “[...] uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa” (BRASIL, 2017, p. 467).

Esses diferentes arranjos curriculares corresponderiam à diversidade dos contextos locais e às possibilidades do sistema de ensino. Trata-se de diminuir a evasão, o abandono e o desinteresse dos jovens pela plêiade de disciplinas obrigatórias do currículo tradicional, introduzindo um cardápio de possibilidades que seria mais condizente em tese com os projetos individuais de vida dos estudantes. Cabe indagar, porém, onde estariam alicerçados tais projetos; e em que medida os itinerários formativos não estariam circunscritos às próprias possibilidades e limitações da realidade desta ou daquela escola? A rigor, há o iminente risco de, sob essa nova roupagem, o currículo do Ensino Médio favorecer a reprodução escolar das desigualdades existentes fora da escola. Ou seja, como bem assinala Dubet, temos o que segue:

O funcionamento cotidiano da escola não é, ele também, totalmente imparcial. Sabe-se, por exemplo, que as classes homogêneas acentuam as distâncias entre os alunos. O reagrupamento dos alunos fracos em uma mesma classe limita sua progressão quando não simplesmente a interdita. Um certo bom senso pedagógico aliado a uma demanda segregativa das famílias acentuam as desigualdades escolares e, por meio delas, as desigualdades sociais. Sabe-se que a escola é mais sensível às demandas de orientações positivas

apresentadas pelos pais socialmente e culturalmente próximos dos professores, do que àquelas dos pais de meios populares, os quais em geral não estariam em condições de ajudar de maneira eficaz seus filhos. Mais sutilmente ainda, as avaliações e as decisões de orientação dos alunos carregam os traços de sua origem social; todas as coisas iguais por outro lado, elas são sempre mais severas para os alunos menos favorecidos socialmente como o demonstra as distinções entre as notas obtidas em classe e aquelas que resultam dos testes e exames anônimos. (DUBET, 2004, p. 25).

A BNCC do Ensino Médio inscreve-se na crise escolar da cultura letrada. Nos dias que correm, o formato digital predomina (MOREIRA, 2016), fascinado que é pelos “[...] sedutores feitiços das imagens” (SIBILIA, 2012, p. 63). Na sociedade do espetáculo, os *mass mídia* e especialmente a cultura da internet “[...] impregnou o cotidiano e redefiniu o real, afetando a própria ideia de comunicação ao reformular as possibilidades de nos vincularmos aos outros construindo sentidos compartilhados” (SIBILIA, 2012, p. 64). Pesquisas brasileiras demonstraram que o principal motivo para o abandono escolar por parte de adolescentes entre quinze e dezessete anos era o desinteresse (SIBILIA, 2012, p. 65). Mais de 40% dos alunos que deixaram a escola nessa etapa assim justificaram sua decisão de abandono escolar. Isso revelou que manter o jovem na escola era uma estratégia que não contemplaria apenas a dimensão econômica. Seria preciso – e os elaboradores da Base decerto acreditaram nisso – assegurar a “atratividade da escola”. É como se a lógica do mercado tivesse sido generalizada, com os estudantes tratados na ocasião como consumidores pouco satisfeitos com o produto escolar “[...] que o mercado atual lhes oferece, de modo que seria necessário cativá-los com táticas de marketing para eles voltarem a se interessar por uma mercadoria tão pouco valorizada” (SIBILIA, 2012, p. 68). Os jovens “[...] gostam do processamento paralelo e de multitarefas; preferem gráficos a textos; priorizam o acesso aleatório, como ocorre no hipertexto; funcionam melhor quando estão conectados em rede; gostam da gratificação instantânea e dos prêmios ou reconhecimento frequentes; preferem os

jogos ao trabalho sério” (SIBILIA, 2012, p. 75). A nova Base curricular propõe a flexibilidade dos currículos e toma a psicologia do sujeito como o grande elemento que propicia o aprendizado. Nesse sentido, o ato de aprender torna-se fundamentalmente de responsabilidade exclusiva do sujeito que aprende; e a escola pode montar sua organização curricular como se de um cardápio livre se tratasse. Nos termos do texto:

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégias para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes. [...] Cabe aos sistemas e às escolas adotar a organização curricular que melhor responda aos seus contextos e suas condições: áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse, etc. Independentemente da opção feita, é preciso romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real. (BRASIL, 2017, p. 471).

Tudo isso constitui uma proposta que rejeita a ação protagonista do professor, que deixa de selecionar os conteúdos curriculares para privilegiar a vontade dos alunos. Sendo assim, competirá aos estudantes construir o repertório de seu aprendizado, seja pela seleção do currículo, seja pelo modo de aplicar os saberes ministrados, seja pelo primado das noções de competências e habilidades – cuja vagueza e imprecisão conceitual são notórias. A grande questão é a de se indagar se o currículo pode ser reduzido a sua dimensão individual; se se trata efetivamente de uma escolha do sujeito. Outro aspecto, além da desconsideração da dimensão social do currículo, é o de se indagar a quais interesses servirá situar a escolha curricular nos ditos projetos de vida dos alunos.

A BNCC veio a público, como já se observou, no final do ano de 2017, como uma operacionalização da Reforma do Ensino Médio ocorrida

um ano antes. Esta, decretada por medida provisória, procurava já explicitamente romper com o modelo disciplinar, destacando desde então os tais itinerários formativos. Além disso, a Reforma sublinhava que, se os conteúdos de português e de matemática seriam obrigatórios nos três anos do Ensino Médio, outras matérias tornar-se-iam facultadas a um ano ou a outro, com a finalidade de flexibilizar o currículo. Há uma brecha para que, com isso, deixem de existir os conteúdos de Sociologia e de Filosofia. A ideia de não colocar disciplinas como História e Geografia nos três anos tem por argumento a constatação que se fez de que os alunos abandonariam a escola porque teriam de cursar muitas matérias.

Além disso, outro aspecto que chama atenção na medida provisória do então ministro Mendonça Filho diz respeito ao fato de se possibilitar a docência a profissionais com notório saber, sem formação específica naquela que passaria a ser sua área de atuação. Tal perspectiva é por si mesma assustadora. Ninguém, em sã consciência, qualificaria por legítimo um médico operando um paciente exclusivamente em virtude de ser supostamente portador de notório saber, sem formação específica em um curso de medicina. Alguém que procurasse fazer isso seria imediatamente acusado de charlatanismo. O mesmo fato se daria relativamente a alguém que exercesse a prática da advocacia sem ter formação e bacharelado em direito. No entanto, para o Ministério da Educação, no que diz respeito ao Magistério da Educação Básica, a situação é diferente: qualquer um pode ser professor. Tempos atrás, quando as crianças e os jovens iam para a escola, levavam para lá o que haviam aprendido em casa com os seus pais. Hoje o mundo mudou. As novas ferramentas e dispositivos das tecnologias digitais fazem com que as crianças cheguem à escola com um novo repertório, um tipo novo de leitura de mundo, com o qual a escola ainda não sabe dialogar. Nesse sentido, o ensino formal torna-se pouco atraente para os jovens. Nos termos de Nóvoa e Alvim:

A Humanidade partilhada chama-nos a atenção para a diversidade cultural, para as diferentes maneiras de ver e

de agir. Hoje, não é possível pensar a educação fora dos debates sobre a importância de distintas epistemologias, sobre a necessidade de conhecer e reconhecer o papel de grupos e culturas que a história dominante foi empurrando para as margens, sem se ter apercebido que, como diz Jean-Luc Godard, são as margens que definem a página. Não se trata de unir artificialmente o que é diferente, mas de criar os ambientes que permitam trabalhar em comum, pensar em conjunto, partilhar uma reflexão sobre os mesmos objetos e, em particular, sobre os objetos do conhecimento. Este trabalho, este pensamento e esta partilha não se fazem no vazio, necessitam de instrumentos, de linguagens, que só a ciência, a criação e o conhecimento nos podem dar. O cibermundo está a incentivar uma sucessão interminável de monólogos entre iguais. A escola tem de construir as condições para um diálogo entre diferentes, assente no conhecimento, na compreensão mútua e num debate esclarecido e informado. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 15).

É um fato que, sem alterar a estrutura dos métodos de ensino e do conteúdo programático trabalhados em sala de aula, nada será transformado. Por outro lado, não seria imprescindível que a escola pudesse selecionar como seus saberes aqueles conteúdos cognitivos e atitudinais que não são e não serão trabalhados a partir de nenhuma outra instância que não a escola? Até que ponto, justamente porque os alunos aprendem fora da escola uma série de coisas, não continuaria sendo importante que a escola selecionasse um feixe de cultura letrada considerado imprescindível para compor dado estatuto do que se pretende instituir como uma cultura geral e pública? É preciso sim tornar o ensino atraente para os jovens e para as crianças. É necessário conferir protagonismo ao aluno. Tudo isso é verdade. Contudo, esses gestos não estão necessariamente inscritos na aceção de reforma do ensino, dizem respeito a uma dimensão da cultura escolar que faz com que a escola seja fruto de sua própria história e que os conteúdos trabalhados em sala de aula sejam mais próximos dos conteúdos que eram trabalhados nas escolas do passado do que do avanço do conhecimento em cada

área específica ou do que aquilo que a reforma ou a base curricular preconizam.

A escola – diz a História da Educação – não é apenas reprodutora de uma cultura que lhe é externa, mas é ela própria produtora de cultura. E essa cultura pode estar desfibrada se nós deixarmos de ponderar sobre as expectativas e as motivações dos jovens estudantes. Não será, portanto, uma reforma que vem de cima para baixo e que desconsidera décadas de debates que vêm ocorrendo em todos os fóruns de educação nacional que conseguirá efetivamente transformar as bases do nosso ensino médio com vistas ao seu aprimoramento. É preciso que a reforma e a base sejam engendradas, no limite, pelos atores que protagonizam a cena escolar: professores e alunos. Falar de fora dos projetos de vida dos estudantes não convence. É preciso saber se, para esses projetos – e até para fomentar novos projetos de vida – não se mantém sendo necessário um currículo que contemple um conjunto articulado de saberes e de valores condizentes com o que de melhor a humanidade produziu.

Nos tempos que correm, e muito em virtude da pandemia, mas não só, também vimos o computador impactar a nossa cultura letrada. Pela primeira vez, a cultura do códice impresso é colocada em questão. O fato é que a escolarização lidou mal, desde o princípio, com a realidade da computação; e, sobretudo, com o universo da internet. Como manter a forma da escola a partir da existência de uma rede mundial de computadores interconectada?

Aqui entra a discussão sobre as atividades a distância a serem desenvolvidas ao longo do período da pandemia. Por um lado, transformar o conteúdo do ensino ministrado em atividades a distância nos leva a um impasse, em virtude daquilo que é efetivamente um dado: há alunos nas escolas públicas e mesmo nas universidades que não têm acesso à internet banda larga, de tal modo que, muitas vezes, parece inviabilizada a própria mobilização dos recursos da internet para dar sequência ao ensino. O que fazer, portanto, com os alunos que não possuem condições objetivas de acompanhar o ensino a distância? Se não olharmos para

eles, corremos o risco de favorecer uma segregação social, que é, sob todos os aspectos, inadmissível. É preciso, por definição, que tenhamos por princípio a incorporação de todos os nossos alunos ao nosso projeto de educação. É imprescindível chegar até esses alunos. Esse é um ponto.

Por outro lado, vivemos em tempos de exceção, marcados por uma crise social, política, sanitária e moral (SANTOS, 2021; CORTINA, 2021; FOTTORINO, 2021). Nunca antes na história deste país um problema sanitário dessa magnitude foi recebido com tanto descaso por parte do governo federal. E tais tempos exigem, em alguma medida, a reinvenção da educação e da escola. É preciso inventividade. É preciso experimentação. É preciso ter a coragem de criar (MEIRIEU, 2002). E, para criar, há de se romper com certezas presumidas e verdades pressupostas. Nesse sentido, valer-se de novas plataformas, utilizar novas estratégias, tudo isso requer ponderação na decisão e urgência na ação. As novas plataformas que abrem flanco para novos métodos de ensino levam a internet efetivamente para dentro da escola (NÓVOA; ALVIM, 2021; GONÇALVES; FARIA FILHO, 2021; LIMA, 2021; KOHAN, 2020; DUSSEL, 2020). Não se trata de conversão definitiva do ensino presencial a práticas virtuais. Trata-se de valer-se, nesse momento particular, de recursos tecnológicos que são oportunos para projetarmos o futuro. Um futuro que não vai aderir ao ensino a distância, mas um futuro que vai sim mobilizar de maneira inteligente as ferramentas e plataformas da internet. Cabe aos educadores descobrirem como agir na urgência com inventividade, com coragem de criar o novo, com respeito às tradições e com atenção a todos os alunos (NÓVOA, 2009).

E, para concluir, permito-me recorrer a Nóvoa, diz ele:

Insisto. Este debate não é novo, mas a pandemia o expôs com nitidez. A educação define-se sempre em tempo longuíssimo, nunca num tempo curto. Mas em certos momentos, como agora, as escolas que temos perante nós tornam-se mais claras e mais urgentes. Não há inevitabilidades nem histórias já determinadas. Em cada dia, decidimos um pouco, ou muito, da história do futuro. (NÓVOA, 2020, p. 3).

Referências

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

BOTO, C. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. Campinas: Papirus, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base – Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2017.

CHARLOT, B. **Educação ou barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CORTINA, A. Ética cosmopolita: una apuesta por la cordura en tiempos de pandemia. Madrid: Paidós, 2021.

DUBET, F. **L'école des chances: qu'est-ce que'une école juste?** Paris: Éditions du Seuil, 2004.

DUSSEL, I. La escuela en la pandemia: reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016482, p. 1-16, 2020.

FOTTORINO, Éric (org.). **Ce que la Covid nous a appris**. Paris: Le1/Philippe Rey, 2021.

GONÇALVES, I. A.; FARIA FILHO, L. M. Tecnologias e educação escolar: a escola pode ser contemporânea do seu tempo? **Educação e Sociedade**. Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da Contemporaneidade, local ou [s. l.], v. 42, e252589, p. 1-14, 2021.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis educativa**, local ou [s. l.], v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020.

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. In: BOTO, C.; SANTOS, V. de M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V. (orgs.). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 41-67.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, L. C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação e Sociedade**. Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital, local ou [s. l.], v. 42, e249276, p.1-16, 2021.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MEIRIEU, P. **A pedagogia entre o dizer e o fazer**: a coragem de começar. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, M. A. **La educación en el labirinto tecnológico**: de la escritura a las máquinas digitales. São Paulo: Cortez, 2016.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. Suspensão declínio do modelo escolar. *In*: HONORATO, T.; NERY, A. C. B. História da educação e covid 19: crise da escola segundo pesquisadores africanos (Akanbi, Chisholm), americanos (Boto, Civera, Cunha, Kinne, Rocha, Romano, Rousmaniere, Southwell, Souza, Taborda, Veiga, Vidal) e europeus (Depaepe, Escolano, Magalhães, Nóvoa). **Acta Scientiarum. Education**, local ou [s. l.], v. 42, e54998, p. 2-3, 2020.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. Covid-19 e o fim da educação: 1870 – 1920 – 1970 – 2020. **Revista História da Educação**, Rio Grande do Sul, v. 25, p. 1-19, e110616. 2021. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/110616>.

PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

SANTOS, B. de S. **O futuro começa agora**: da pandemia à utopia. São Paulo: Boitempo, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. 11. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2011.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SNYDERS, G. **La joie à l'école**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.

TEDESCO, J. C. **Educar en la sociedad del conocimiento**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

CAPÍTULO 2

DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: QUE PAÍS, QUE ESCOLA, QUAIS PROFESSORES?



CAPÍTULO 2

DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS EM CONTEXTO DE PANDEMIA: QUE PAÍS, QUE ESCOLA, QUAIS PROFESSORES?

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
Universidade Estadual Paulista Júlio
de Mesquita Filho

Início este texto referenciando as 602.000 mortes que, no momento desta escrita, o Brasil acumula pela omissão de um ocupante genocida do governo federal. O povo brasileiro tem sido submetido a situações ainda piores do que aquelas vividas antes da pandemia.

No mesmo dia em que este texto foi apresentado¹, ocorreu uma grande mobilização de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Residência Pedagógica. Nessa oportunidade, a diretoria do Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID da Residência Pedagógica (Forpibid-rp), do qual sou vice-presidente, precisou enfrentar o atraso do pagamento das bolsas de setembro, lutando pela solução do problema por meio de ações junto ao Congresso Nacional e Capes. Muitos alunos dependem dessas bolsas para se manterem na universidade. A crise do orçamento financeiro da Capes, fruto de cortes do governo federal, demandou suplementação financeira por meio de um projeto de lei que está parado no Senado².

-
- 1 O presente texto foi apresentado no IX Encontro Estadual de Didática e Práticas de Ensino, em 14/10/2021, na mesa redonda “Desigualdades sociais e educativas em contexto de pandemia: que país, que escola, que professor?”.
 - 2 A forte mobilização em nível nacional de docentes, estudantes e ações junto ao Congresso foi decisiva para aprovação da suplementação de verbas ao pagamento das bolsas atrasadas. A mobilização foi vitoriosa com a aprovação da suplementação financeira ao orçamento da Capes e a regularização do pagamento das bolsas.

A menção a esses fatos relaciona-se diretamente com o tema da mesa e, infelizmente, não são problemas pontuais, ao contrário, inserem-se na história do Brasil desde sua origem.

O tema *Desigualdades sociais e educativas em contexto de pandemia: que país, que escola, que professor?* é provocativo e sua abordagem representa hoje uma necessidade imperiosa para todos que trabalham com Educação, pois está escancarada no cotidiano, exigindo reflexão e ações de todos. E, para termos ações, precisamos pensar antes em como definir estratégias e como encaminhá-las no nosso dia a dia com os nossos colegas professores e os nossos alunos.

Analisar a realidade exige ir além do que se pode apreender à primeira vista. Em plena pandemia, o jornal *O Globo* (20/10/2021) estampou foto com pessoas catando restos de carnes em ossos no Rio de Janeiro. Em outra edição (08/10/2021), o mesmo jornal mostra a imagem do cartaz em um açougue, em Florianópolis, com a placa “Osso é vendido, não doado”, o que gerou críticas do Procon e nas redes sociais, levando o estabelecimento a retirar o anúncio. São duas situações que não se restringem à pandemia. Elas trazem elementos que deveriam ao menos causar indignação da sociedade, em especial do governo minimamente democrático.

Esses fatos estão diretamente vinculados ao contexto da desigualdade social que temos vivido no mundo, não é só um privilégio do Brasil – um privilégio às avessas. Temos a presença da fome, em nível acentuado, para a maioria dos trabalhadores e trabalhadoras do mundo inteiro. São populações que foram impelidas, principalmente no pós-pandemia, a uma situação limite de sobrevivência ou quase de não sobrevivência. A inventividade do capital, que não pode e não quer parar o seu processo de acumulação, faz com que osso de vaca, antes descartado, torne-se mercadoria. É necessário falar sobre o capitalismo, porque a sociedade capitalista é a sociedade em que vivemos, que determina as relações sociais entre as pessoas, entre as instituições e, entre elas, a escola.

Em meio a esse quadro da fome, os maiores milionários do mundo começam a concretizar um novo investimento: o turismo espacial. Notícias nas mídias têm mostrado essa nova mercadoria que, junto com os ossos, revelam a tentativa do capital de atender/criar novas demandas, dos miseráveis e dos ricos, como no lançamento do Foguete da *Blue Origin3*, que teve como seu convidado especial o ator William Shatner, 90 anos, da série antiga *Star Trek*, no Brasil conhecida como “Jornada nas Estrelas”. O dono da empresa – Jeff Bezos, dono da Amazon – é um dos homens mais ricos do mundo, com uma fortuna estimada em 184 bilhões de dólares, segundo a revista *Forbes*⁴. Num momento de pandemia, em que pessoas estão morrendo de fome, os homens mais ricos do mundo investem na criação de uma nova frente de reprodução do capital, uma nova forma de ganhar dinheiro, agora, para além das estrelas, invadindo o espaço.

É importante ressaltar que essa crise econômica, vivida pela sociedade capitalista antes da pandemia, já colocava 40% dos trabalhadores brasileiros, no ano de 2019, numa má condição de informalidade. Colocava, também, uma outra massa de cinco milhões de trabalhadoras e trabalhadores sendo empurrada para a nova condição de exploração do trabalho, fenômeno chamado “uberização do trabalho”, que nada mais é que a desregulamentação das relações de trabalho no mundo. Não só no Brasil, mas no mundo. É a condição na qual o trabalhador se vê obrigado, ele próprio, a suprir os seus meios/instrumentos de trabalho para poder executar seu próprio trabalho (ANTUNES, 2020). Esse cenário parece uma volta à Revolução Pré-Industrial, na qual, em um certo momento, os trabalhadores tinham os seus instrumentos de trabalho para executar sua atividade laboral. Com a Revolução Industrial, com a divisão social do trabalho, em que o trabalhador fica

3 WATTLES, Jackie. 2021 foi o ano do turismo espacial. CNN Brasil, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/business/2021-foi-o-ano-do-turismo-espacial/>.

4 Os homens mais ricos do mundo vão alterando posição na escala, sem alterar muito a composição do grupo. Ver em: <https://www.suno.com.br/artigos/pessoas-mais-ricas-do-mundo/>.

despojado dos seus instrumentos de trabalho, só lhe sobra a sua força de trabalho para vender ao capitalista. Porém, com a plasticidade do capital, em certa medida, com relativo sucesso em ressignificar relações em tese já superadas em um passado longínquo, as relações de produção ganham um novo contexto no capitalismo atual no qual trabalhadores são despossuídos dos seus direitos como trabalhador e cidadão, sendo obrigados a viver uma ultra exploração da sua força de trabalho.

A “uberização do trabalho” corresponde ao discurso ideológico do empreendedorismo no qual a incrementação das competências individuais constitui mecanismo certo para enfrentar as crises estruturais da sociedade capitalista. No entanto, em relação à “uberização”, além das perdas dos direitos sociais, os trabalhadores são impelidos a adquirir os instrumentos para a realização do seu trabalho, como se isso lhes assegurasse a condição de serem empreendedores ou patrões de si mesmos. A grande sedução ideológica dos tempos neoliberais é a de o trabalhador ser empreendedor de si mesmo e mostrar a sua competência, uma indicação que começa a atingir os professores, principalmente com a pandemia. Qualquer semelhança com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou a pedagogia das competências não é mera coincidência, ao contrário, é o claro alinhamento da educação com os objetivos estratégicos do capital.

Ainda no sentido de reunir elementos para situar a questão das desigualdades sociais, registros do Banco Mundial (2021) indicam que a pobreza cresceu pela primeira vez nos últimos vinte anos em virtude da Covid-19 – durante o ano de 2020, estendendo-se até 2021. Essa previsão também aponta que, com a Covid-19, 150 milhões de pessoas devem cair na extrema pobreza, além do recrudescimento da recessão, conflitos e mudanças climáticas. Inclusive, o Relatório alerta que as economias de médio rendimento terão 82% dos novos pobres do mundo, e o Brasil está entre eles. Com efeito, o Brasil vem perdendo postos no ranking das maiores economias do mundo, no qual já chegou a estar entre as 10

primeiras e hoje ocupa a 15ª posição⁵. Todavia, tal fato não significa que esteja entre os melhores indicadores sociais, ao contrário, o país tem desempenho desproporcional à robustez de sua economia, ocupando, nesse quesito, a 84ª posição mundial⁶. A Covid-19 vem colocar uma evidência maior na pobreza, e não é qualquer pobreza, mas a pobreza mais acentuada, que eleva os índices de insegurança alimentar e nutricional. No Brasil, segundo a Fundação Getúlio Vargas (2021), 45 milhões de pessoas estão em uma condição bastante severa de pobreza, considerando as condições da alimentação. Ou seja, o caso de brasileiros que não têm nada para comer o dia inteiro ou que tenham que escolher comer uma vez por dia – comer de dia ou de noite. Ainda, conforme esse estudo, o número de pobres saltou de 9 milhões e meio para 27 milhões aqui no Brasil. E a taxa de desemprego alcançou 14,1% no segundo trimestre, embora tenha caído um pouco, mas, mesmo assim, ainda corresponde a 14,4 milhões de brasileiros desempregados no Brasil.

O quadro social evidenciado pelo Banco Mundial e pela Fundação Getúlio Vargas já se fazia presente antes da pandemia, tal como mostra Antunes:

Dari Krein, Magda Biavaschi e Marilane Teixeira oferecem um rico diagnóstico da realidade social brasileira, duríssimo em sua concretude, antes mesmo da explosão do coronavírus: a) 16,7 milhões de domicílios viviam com até dois salários mínimos mensais, oscilando entre o desemprego (aberto e oculto), e os trabalhos intermitentes, por conta própria ou informais, situação *clivada e intensificada pelas transversalidades existentes entre gênero, raça, faixa etária e regiões*, conforme indicado anteriormente; b) a força de trabalho totalizava 106,2 milhões, dos quais 11,6 milhões estavam desempregados e outros 4,6 milhões vivenciavam o “desemprego por desalento”, o que somava 16,2 milhões de pessoas (dados da Pesquisa

5 TREVISAN, Karina. Ranking do PIB: economia do Brasil tem pior previsão para 2022 entre 34 países. Invest News, [s. l.], 2022. Disponível em: <https://investnews.com.br/economia/ranking-do-pib-2021-2022/>.

6 AGUDO, Alejandra. Índice de Desenvolvimento Humano 2020 revela como o planeta sustenta os países mais ricos. El País, [s. l.], 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/sociedad/2020-12-15/indice-de-desenvolvimento-humano-2020-revela-como-o-planeta-sustenta-os-paises-mais-ricos.html>.

Nacional por Amostra de Domicílios Contínua [PnadC] do quarto trimestre de 2019); c) do total de trabalhadores inseridos no mercado de trabalho, 29% recebiam até um salário mínimo; d) 24,5 milhões se encontravam no mercado de trabalho por conta própria, dos quais aproximadamente 80% estavam fora do sistema previdenciário e desempenhando atividades as mais precarizadas; e) 6,8 milhões encontravam-se *subocupados*, trabalhando com frequência inferior a 40 horas semanais (seja com um ou vários trabalhos), embora manifestassem disposição e interesse de ampliar suas jornadas de trabalho; f) 26,1 milhões estavam *subutilizados*, assim distribuídos: mulheres negras, 33,2%; homens negros, 22,3%; mulheres brancas, 20, 7%, homens brancos, 14,2%. (ANTUNES, 2021, p. 15).

Há, no contraponto, a concentração da riqueza nas mãos das dez pessoas mais ricas do mundo em 2021⁷: Jeff Bezos, seguido por Elon Musk, Bernard Amault e família Bill Gates, Mark Zuckerberg (dono do Facebook), a maior parte deles ligada diretamente às indústrias de tecnologia, a bancos e, também, aos setores automotivos e de vendas diversificadas, esses, devido ao grande incremento do varejo on-line na pandemia. Enfim, junto com o fenômeno do crescimento da pobreza, ocorre um aumento considerável da concentração da riqueza, os mais ricos se tornando ainda mais ricos. Ou seja, constata-se que a desigualdade social entre as classes só aumentou, constituindo-se num dos principais impactos da pandemia.

Outro destaque nessa perspectiva foi o isolamento social, com grande incidência nas relações sociais, levando a transformações radicais na vida pública e privada, sem se saber qual o limite de desgaste do trabalho que invadiu, sem permissão, a casa de muitas pessoas que tiveram de aderir ao teletrabalho. Infelizmente, as pessoas que tiveram que trabalhar durante a pandemia expuseram-se à Covid-19, sendo que muitas delas não sobreviveram.

7 ELON Musk lidera lista dos 10 mais ricos do mundo em 2021. Poder 360, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.poder360.com.br/internacional/elon-musk-lidera-lista-dos-10-mais-ricos-do-mundo-em-2021/>.

Nesse contexto, as atividades remotas educacionais, em parte, tiveram que ser realizadas como teletrabalho, apresentado como saída aos problemas gerados pela pandemia referentes ao funcionamento das escolas. Diariamente, dirigentes escolares e professores expressavam o grande desejo do retorno às atividades presenciais, mesclado com o medo e insegurança frente aos riscos da pandemia. Nesse momento, num país com sérios problemas estruturais, torna-se necessária uma análise cuidadosa das efetivas condições de volta ao trabalho presencial. Não se pode esquecer que a banalização da vida é uma atitude derivada da conduta de autoridades que deveriam zelar por ela, num cenário devastador de negação da ciência e da vida. Ou seja, a responsabilidade pública das autoridades passou muito longe de ações preventivas, planejamento, recursos, vacinação em massa de toda a população, para ao menos fazer frente ao caos pandêmico, que encontra cenário fértil para sua expansão na ausência de melhores condições estruturais de vida da sociedade brasileira.

No campo da educação pública, anterior à pandemia, já existiam graves problemas como: 30% da força do trabalho docente com contratos precários nas redes de ensino, mais de onze mil estabelecimentos de ensino sem água potável para o consumo em suas dependências, 5.039 unidades escolares sem instalações sanitárias, entre outros (DUARTE; HYPOLITO, 2020). O primeiro problema dificultou a apresentação de alternativas viáveis para a volta às atividades presenciais na escola; o segundo agravou ainda mais a crise sanitária no país.

Face a esse quadro, conforme comentado, a saída encontrada para a continuidade das atividades de ensino acabou sendo o ensino remoto, à revelia da ausência das condições para tal. É necessário lembrar que o ensino remoto foi implementado dentro da modalidade do ensino presencial com ferramentas características da EaD. Logo, não havia infraestrutura adequada nas escolas, nem profissionais especializados para orientar atividades virtuais, muito menos os alunos estavam preparados para enfrentar essa nova condição de trabalho docente e

de aprendizagem. O ensino remoto apareceu como uma tentativa de se manter um vínculo com o estudo, mas deixou uma pergunta para reflexão: em que medida esse vínculo de fato se concretizou? Houve muito debate sobre o que fazer diante da impossibilidade da volta do ensino presencial, mas não havia, de fato, melhores alternativas. Por isso, não houve escolha, e a adesão às atividades remotas, apesar de todas as restrições teóricas, práticas e estruturais, tornou-se realidade como uma tentativa desesperada de evitar o prejuízo maior, de deixar os alunos sem atendimento escolar.

A ocorrência das aulas remotas emergenciais atingiu, principalmente, os professores da Educação Básica. E por que eles? Porque são exatamente esses profissionais que têm os salários mais desvalorizados dentro da carreira docente e tiveram de renovar e/ou adquirir seus instrumentos de trabalho para poder executar sua atividade. De repente, o professor que ia para sua sala de aula, para sua escola, com uma modesta infraestrutura, vê-se obrigado a retomar seu trabalho em sua casa sem ter, muitas vezes, espaço, equipamentos e infraestrutura adequados, além de todo o equipamento de um estúdio de gravação, de modo a garantir minimamente uma qualidade para essas atividades remotas. Cabe salientar, assim, que a pandemia fez ressaltar as precárias condições das escolas e de seus recursos para garantir a realização do trabalho pedagógico, condições essas que já estavam presentes antes da pandemia. Hypólito (2021) apresenta alguns dados a partir do Censo Escolar para reflexão: 74% dos alunos não possuem acesso à internet para ensino e aprendizagem; 62% das escolas não possuem espaços adequados para laboratório de informática; 65% não têm equipamentos para acessar a internet e 29,6% das escolas não têm internet. As tecnologias têm que ser uma ferramenta que potencializa o processo de ensino e aprendizagem, mas tal fato está bem distante da realidade educacional brasileira. Será possível realizar atividades de ensino remoto pedagogicamente relevantes e adequadas nas condições materiais que as escolas, os professores e os alunos têm disponíveis no Brasil? Além disso, outros dados trazidos por

Hypólito (2021) elucidam melhor o problema. Entre os motivos de os professores não acessarem a internet, destacam-se: preço alto do serviço de acesso à internet (21,7%) e dos equipamentos (3,5%); o serviço não está disponível na área do seu domicílio (49,9%) e a falta de interesse em acessar a internet (13,6%). Enfim, estão às claras fatores que vão complicando e desnudando a realidade da escola pública brasileira.

Trazendo mais dados para reflexão, a pesquisa *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*, da GESTRADO (2020), citada por Duarte e Hypólito (2020), traz as principais atividades realizadas pelos docentes durante a pandemia: 21% do tempo do professor foi usado na elaboração das atividades impressas a serem enviadas aos estudantes; 18% em reuniões com gestores da escola; 15% com leitura e correção de trabalho; 13% em reunião com colegas; 9% com gravação de aulas; 7,5% na preparação e correção das provas; e 7% no uso do livro didático. A atividade com menor tempo de dedicação do docente foi a realização das aulas remotas síncronas com os alunos, o que confirma a maior dificuldade em manter contato com os alunos, e a que exigiu mais tempo para dedicação foi a elaboração de materiais impressos para os alunos que não tinham acesso às atividades remotas. A sociabilidade e interação reduziram-se a muito pouco, com sérios impactos no processo pedagógico. Ligar o computador e ver alunos reduzidos às bolinhas, às vezes com foto e nome, às vezes não, devido aos mais diversos motivos – impossibilidade de abrir a câmera, economia de dados do celular, equipamento e/ou internet de baixa qualidade, ou ainda o desinteresse – comprometeram/comprometem o espaço de interação entre os sujeitos aluno/professor e o principal momento desse processo, a aula. A mesma pesquisa aponta, ainda, o aumento da dedicação das horas de trabalho do professor relativas à preparação de aulas não presenciais em comparação às presenciais, sendo que 97%, maioria esmagadora, confirma o aumento do trabalho, ou seja, foi necessário muito mais tempo para organizar aquilo que ele fazia antes para as aulas presenciais. Pode-se concluir, diante desse quadro, que a pandemia não causou boa parte dos problemas

acima registrados, ela potencializou o nível de precarização já existente nas escolas a ponto de não darem conta de enfrentar as situações geradas no período pandêmico, tendo como uma das consequências o comprometimento do trabalho pedagógico.

Ademais, é preciso, também, atentar para a mercantilização da educação quanto à precarização das escolas, que vem desde os anos 1990 do século passado e traz consequências no salário do professor, nas condições do trabalho e na condição material da própria escola. Trata-se do resultado de políticas públicas implementadas pelo viés do neoliberalismo, que tem como pilares a parceria público-privado, avaliação em larga escala, formação aligeirada e o ensino a distância. As políticas públicas dos últimos anos vêm sendo pautadas pela privatização maior do Estado e a desregulamentação dos direitos sociais, num processo incessante de transformação de direitos em serviços, em outras palavras, em mercadoria, em especial a educação.

A ausência das condições mínimas necessárias, ao longo das últimas três décadas, para o desenvolvimento das atividades pedagógicas – que envolvem condições de trabalho do professor, biblioteca, laboratórios, salas de aula adequadas, entre outros – solapou a qualidade de ensino público, como uma morte anunciada que não chega ao desfecho final. Não por falta de medidas drásticas por parte do governo, mas porque essa situação de *precarização limite* da escola pública se torna eficaz para a venda da *mercadoria ensino privado*. (MENDONÇA, 2019, p. 38).

O cenário construído desde o final dos anos 1990 chega em 2020 com muito mais gravidade, haja vista a situação dramática exposta com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e as contrarreformas do governo Temer, em especial, a Emenda Constitucional nº 95 de 2016, que congela o orçamento do Estado por 20 anos, com gastos com serviços públicos, e a Lei Federal nº 13.415/2017, conhecida como a Reforma do Ensino Médio, ambas com impacto direto na educação, além das reformas da terceirização e trabalhista. Na reforma do ensino

médio, a contraofensiva neoliberal, após um período de governos democráticos, têm as evidências mais significativas da privatização da educação ao alterar a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) com garantias explícitas à parceria público-privado, à precarização da certificação e da profissão docente, ao admitir a categoria do notório saber a profissionais não licenciados para atuar como professores – havendo, também, a inserção dos itinerários formativos como parte do ensino médio, rompendo com a concepção de Educação Básica conquistada na Constituição Federal de 1988. Nesse período, inclusive, ocorreu o alinhamento da formação de professores com a BNCC, com a Resolução CNE/CP nº 2, de 20/12/2019. Esse conjunto de reformas – trabalhista, terceirização e depois a reforma da Previdência, no governo do Bolsonaro – concretizou a desregulamentação de conquistas e direitos sociais dos trabalhadores de décadas, impondo um retrocesso político inimaginável.

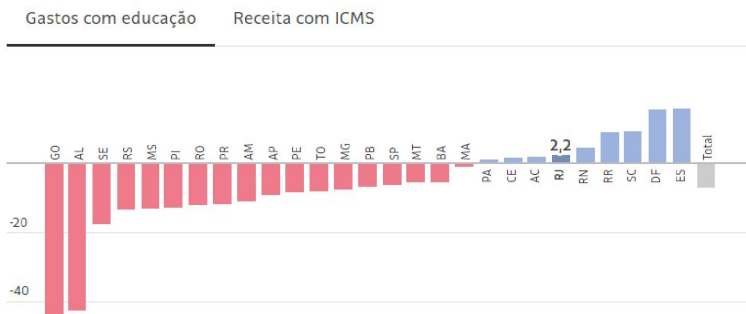
Com tal cenário, as questões centrais a serem enfrentadas exigirá de todos comprometimento com a educação pública de qualidade, clareza na análise e determinação e coragem nos encaminhamentos da luta. A primeira é a do fetiche das tecnologias que se coloca dentro da escola como uma tábua de salvação, sem se considerar as condições materiais para seu uso efetivo na escola. Não é possível implementar tecnologias nas escolas sem as condições mínimas, sem que seja garantido que cada professor e cada estudante tenha acesso a equipamentos, internet e tudo que demanda qualquer tipo de ação em relação a essas tecnologias. A segunda questão refere-se à precarização das relações de trabalho dos professores, que está sendo chamado de “youtuberização”. A terceira, e mais importante, consiste na evasão escolar que vem com toda força nesse primeiro momento de retomada das atividades escolares presenciais, tanto na Educação Básica como no Ensino Superior, especialmente atingindo os mais pobres, com impacto aos avanços do acesso à educação por esse grupo social.

Essas questões não estão desconectadas. O jornal *Folha de São Paulo* (10/10/2021) trouxe dados de uma pesquisa da Rede de Pesquisa Solidária que mostra a evolução dos gastos dos estados brasileiros com educação no período de 2019 a 2021.

Gráfico 1 – Rede de Pesquisa Solidária (10/10/2021)

A evolução dos gastos dos estados com educação e da arrecadação de ICMS

Varição (2021/2019), em %*



No primeiro semestre de 2021, a maioria dos estados gastou menos com educação do que no primeiro semestre de 2019, antes da pandemia do coronavírus, embora as receitas próprias de todos tenham crescido bastante nesse período

*Os valores foram corrigidos pelo IPCA | Fonte: Rede de Pesquisa Solidária, com dados do Sistema de Informações Contábeis e Fiscais do Setor Público Brasileiro (Siconfi) do Ministério da Economia

Fonte: Folha de São Paulo, 2021.

Uma análise preliminar do gráfico revela que a maioria dos estados gastou menos com educação durante a pandemia do que em 2019. Ao invés de se investir maciçamente na infraestrutura, nas condições de trabalho, em protocolo sanitário etc., a opção foi na direção oposta em relação a ações que poderiam dirimir o imenso saldo negativo das condições das escolas em diversos aspectos. Esses dados indicam que muito pouco foi feito.

Em conclusão, que país, que escola, que professor? A escola precisa ser reinventada por nós por meio de uma educação humanizadora. Isso exigirá uma concepção muito definida de mundo, de sociedade, de educação e de posição política. Teremos que assumir um lado nas disputas pela escola, reconstituindo suas finalidades e suas funções numa perspectiva humanizante e democrática, com consequências para o papel do ensino e do trabalho dos professores. O hiato provocado pela pandemia no cotidiano escolar deve ser ocupado por essa reflexão de fundo, contextualizada pela análise das políticas públicas, nos questionamentos permanentes do trabalho pedagógico: *por que, para que, para quem, como, quando, onde e os meios para ensinar*. É necessário ir para além da retórica da saída dos problemas unicamente pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), pois há, ainda, realidades “analógicas” desiguais social e economicamente, as quais comprometem o acesso à educação. A evasão escolar já é o grande problema a ser enfrentado. E uma luta que nós precisamos fazer, desde já, é contra a Emenda nº 95/2016 e toda a legislação que veio após ela, porque impõem barreiras concretas para a superação dos problemas apontados no sentido de reconstrução do país, da escola pública e das condições de formação e de trabalho dos professores.

Finalmente, propõe-se uma agenda de luta democrática. Em primeiro lugar, precisamos batalhar pela universalização do acesso gratuito e universal de todos os estudantes e professores das Instituições Públicas à rede Web, banda larga ou equivalente, e garantir meios tecnológicos para interação criativa dos estudantes. E, para isso, existe uma lei federal do ano 2000 que garante recursos para essa finalidade. Em segundo lugar, temos que garantir uma política de renda mínima associada à educação para que os estudantes que foram obrigados a largar os estudos para poder trabalhar e ajudar a família possam retornar, tendo esse auxílio efetivo para a sobrevivência. Em terceiro lugar, as Universidades e as Instituições Universitárias de pesquisa devem investir em pesquisas de ambientes virtuais e tecnologias próprias, livres do controle das

grandes corporações, de modo a assegurar a autonomia e a soberania dos suportes pedagógicos tão necessários para o trabalho educacional. E, por último, vacina para todos – já em defesa da vida e da democracia, de um mundo que seja possível salvar-se da perversidade de si próprio, da ordem do capital e consiga pôr a vida em primeiro lugar.

*O bicho
Vi ontem um bicho
Na imundice do pátio
Catando comida entre os detritos.
Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com velocidade.
O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.
O bicho, meu Deus, era um homem*

Manuel Bandeira

Referências

ANTUNES, R. **Coronavírus** – o trabalho sob fogo cruzado. São Paulo: Boitempo, 2020.

BANCO MUNDIAL. **Relatório de Desenvolvimento Mundial 2021: Dados para uma vida melhor. Visão geral**, livreto. Banco Mundial, Washington, D.C. Licença: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO, 2021.

BANDEIRA, M. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. Centro de Políticas Sociais. **Impactos do Covid**. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2021. Disponível em <https://cps.fgv.br/impactos-do-covid>. Acesso em:

DUARTE, A. W. B.; HYPOLITO, Á. M. Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. **Retratos**

da Escola, v. 14, n. 30, p. 736-752, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v14i30.1207>. Acesso em: jun. 2021.

MENDONÇA, S. G. L. Neoliberalismo, (contra)reformas e Educação. *In*: CARUSO, H.; SANTOS, M. B. (orgs.). **Rumos da sociologia na educação básica**: reformas, resistências e experiências de ensino. Porto Alegre: Cirkula, 2019.

CAPÍTULO 3

DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS: A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PANDEMIA



CAPÍTULO 3

DESIGUALDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS: A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA PANDEMIA

Joana Peixoto
Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de Goiás (IFG)

Introdução

Segundo dados da Unesco (2020), estamos vivendo a maior interrupção de aulas da história. Mais de 180.000 escolas paralisaram suas atividades desde março de 2020. Em agosto de 2020, havia 106 países com escolas fechadas, impactando a vida de mais de 1 bilhão de jovens estudantes. Cerca de 480 milhões de estudantes ficaram sem aulas presenciais (MARQUES, 2021).

Dois anos após o início da pandemia da Covid-19, quase metade dos estudantes do mundo ainda são afetados pelo fechamento parcial ou total das escolas, e mais de 100 milhões de crianças não alcançarão o nível mínimo de proficiência em leitura (UNESCO, 2021).

Os governos de diversos países, dentre eles, o do Brasil, instrumentalizaram o distanciamento ligado à pandemia da Covid-19 para impor escolhas técnicas voltadas muito mais para a proteção de interesses do mercado financeiro do que para as necessidades educativas. De fato, as intenções da tecnocracia e das políticas neoliberais avançam na redução da base de conteúdos propostos para a educação básica, na redução do papel do Estado para com a proteção dos direitos sociais,

enquanto se amplia a sua atuação no sentido de salvaguardar o setor financeiro.

Enquanto a dupla crise – sanitária e econômica – que abala o mundo desde 2020, ainda persiste, as bolsas estão em seu ápice, evidenciando um descompasso sem precedentes entre a exuberância do mercado financeiro e a precariedade econômica de quem vive na base da sociedade. À vista disso, demanda examinar como esse processo – fruto de um conjunto de opções político-econômicas – repercutiu no âmbito do ensino e da aprendizagem, enfim, na vida escolar dos estudantes. Trata-se de analisar em que medida essas opções político-econômicas afetaram a educação, provocando reestruturações, especialmente no que diz respeito às demandas que envolvem as populações mais vulneráveis da sociedade.

A pandemia da Covid-19 não explica tudo. Na verdade, a crise pandêmica em si, da maneira como ela se configura, é expressão da já conhecida desigualdade estrutural da sociedade capitalista que se materializa num dualismo estrutural. Assim, os seus desdobramentos na educação, como o regime especial de aulas não presenciais, aparentemente improvisado, inserem-se na lógica já instalada de políticas ultraneoliberais.

O presente texto parte dessas considerações visando demonstrar que tem havido uma instrumentalização da pandemia por parte do estado brasileiro. Sob pretexto de responder às necessidades geradas pela crise sanitária, o governo tem proposto ações no campo da saúde e da educação que não ameacem a acumulação do capital financeiro. Pelo contrário, as medidas tomadas são, de fato, manifestações objetivamente intencionais de aparelhamento de um Estado a serviço do mercado.

A Covid não explica tudo: o dualismo estrutural do sistema educacional brasileiro

Bem antes da crise do coronavírus, a educação brasileira já estava subordinada a uma estrutura lógica dual, configurada por meio de uma

relação instável entre o discurso de acesso democrático e os vários mecanismos de exclusão social.

É certo que, durante a pandemia, exacerbam-se a subordinação dos resultados educacionais às desigualdades sociais (ARRUDA, 2020; FERNANDEZ, 2020; BRASIL, 2021; CHANCEL; PIKETTY; SAEZ; ZUCMAN, 2021; OECD, 2020a, 2020b, 2021; OXFAN, 2022; UNESCO, 2020). Mas o dualismo não é um problema ocasional ou pontual. Historicamente, o dualismo educacional tem sido materializado de distintas formas no Brasil: entre aqueles que podem se profissionalizar ou concluir os estudos em universidades fora do país e os que aqui permanecem; entre quem acessa e quem não acessa as escolas de educação básica; entre quem frequenta uma escola urbana seriada e quem frequenta uma escola rural multisseriada; entre a terminalidade dos estudos no ensino médio e a terminalidade no ensino superior ou na pós-graduação; e entre uma rede privada de ensino centrada no conhecimento e na progressão dos estudos e uma rede de educação pública centrada no acolhimento social. A dualidade que tem marcado a educação brasileira é inerente ao próprio sistema e é dele funcionalmente estruturante (FREITAS, 2016; FRIGOTTO, 2011; LIBÂNEO, 2012).

Freitas (2016) nos ajuda a compreender essa situação distinguindo as duas funções clássicas que o sistema educacional atribui à escola, que são excluir e subordinar. A exclusão não se refere apenas a impedir que determinada parcela da população frequente a escola, mas pode acontecer no interior do próprio sistema. O autor indica que a cadeia formativa está estruturada em dois caminhos distintos que serão trilhados pelo sujeito segundo a sua origem social. Além de oferecer trilhas diferenciadas, uma dessas trilhas é interrompida antes da outra. Isso porque a exclusão baseia-se na fragmentação do trabalho que, na sociedade capitalista, dissocia a teoria da prática. Assim, o tipo e a quantidade de conhecimento disponibilizados pelo sistema escolar são modulados segundo o papel que o sujeito ocupa no trabalho produtivo.

Em outras palavras, o acesso ao conteúdo se dá em razão da posição do estudante dentro da sociedade de classes.

Contudo, a escola não ensina apenas pelo conteúdo que dissemina, pois os processos formativos ocorrem também em virtude da forma como ela se organiza. O espaço e os tempos educativos, a concepção de ensino e de aprendizagem, as relações pedagógicas e os processos avaliativos podem expressar formas hierarquizadas e discriminatórias que relegam os estudantes da classe trabalhadora a uma condição culturalmente marginal e cognitivamente incapaz.

Nesse processo, o conhecimento configura-se como uma mercadoria portadora de valor, que pode ser obtida segundo o mérito e esforço pessoal. Verifica-se a responsabilização do indivíduo e a consequente desresponsabilização do Estado pelos resultados alcançados pelos estudantes em sua formação escolar e por sua progressão nos estudos.

Esta sonegação de condições é escondida em um processo que converte desigualdades sociais em desigualdades acadêmicas. [...] Então, se transfere para uma agência, que é a escola, a responsabilidade de cuidar daquilo que é produzido socialmente pelos próprios empresários, a desigualdade social. (FREITAS, 2016, p. 222).

Tais argumentos também são utilizados para justificar a mercantilização da educação, nas bases do empreendedorismo e da privatização. Essa dupla função atribuída ao sistema educacional – exclusão e subordinação – repercute o modo de produção da vida social. Em outras palavras, a ordem econômica incide num projeto de escola. O dualismo é, assim, uma característica da ordem econômica burguesa que reverbera na educação. Então, a estrutura e organização dual do ensino é necessidade econômica que se impõe às políticas educacionais. As formas de acesso ao conhecimento e de organização do espaço escolar expressas nas distintas trilhas educacionais são inerentes à construção da ordem burguesa, ao mesmo tempo que refletem os campos que estão em disputa nas bases materiais da sociedade.

O fenômeno do dualismo não é, portanto, aspecto acidental, mas expressão da intensificação, no capitalismo, do processo por meio do qual o trabalho deixa de ser humano e passa a ser alienado. “A divisão crescente do trabalho, papel crescente da propriedade privada e de opressão de classe chega a ser um fator cada vez mais forte de diferenciação que destrói o vínculo do indivíduo com o trabalho e a sociedade [...]” (SUCHODOLSKI, 2010, p. 55-56).

Essa pandemia coincide com o fluxo de reestruturação do capitalismo e acentua mecanismos educacionais de reposição do dualismo na sociedade que já estavam em curso, como o chamado Novo Ensino Médio. A partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio propõe a oferta de ensino médio profissionalizante por meio de cursos com carga horária reduzida, substituindo a formação generalista por cursos profissionalizantes. Trata-se de dois tipos de ensino médio profissionalizante: um de baixa qualidade e outro mais qualificado, nos moldes do que já tem sido oferecido pela rede profissional e tecnológica (COSTA; SILVA, 2019; SÜSSEKIND, 2019).

A pandemia se insere, assim, num contexto marcado por uma série de reformas ultraneoliberais – acentuando a competição, a lógica empresarial, as desigualdades, a precarização do trabalho e da vida social, o enfraquecimento dos serviços públicos e do sistema de proteção social. É nesse quadro que o ensino domiciliar e o ensino a distância foram impostos como saídas técnicas viáveis, necessárias e irrefutáveis.

Chamo a atenção para isso porque tem sido recorrente uma forma enviesada de abordar o tema, que consiste, basicamente, em apreender a pandemia de maneira essencialista, sem historicidade e descontextualizada; como um fato original, causa primeira dos dramas, do desastre e das mortes registradas, a cada dia, pela mídia. Vou falar dessa crise e sobre o que ela gerou ou revelou no âmbito educativo como fato social, histórico, determinado e contextualizado.

A Covid não explica tudo, mas intensifica as desigualdades

O número de óbitos em 2022 chegou a 5,6 milhões, sendo que 11% ocorreram no Brasil (FIOCRUZ, 2022). Não foi o vírus em si que desgastou e destruiu dezenas de milhares de vidas. De fato, no atestado de óbito de cada um dos 630 mil cidadãos brasileiros que compõe essa estatística está registrado que seu falecimento decorreu de complicações da Covid-19 ou de complicações respiratórias que decorreram do novo coronavírus. Dados que fazem emergir os seguintes questionamentos: essas pessoas tiveram atendimento de saúde? Elas conseguiram leitos em hospitais? Tiveram acesso a respiradores? Estavam empregadas e, nesse caso, tiveram dispensa para serem tratadas? Tiveram recursos suficientes para se manter e cuidar das suas famílias durante o acometimento pelo vírus? Elas tiveram orientações e condições de cumprir orientações no que diz respeito ao uso da máscara e do álcool em gel? (GALVÃO, 2021). Há diversos aspectos que não aparecem no atestado, por exemplo, o fato de os negros acometidos pelo vírus terem morrido mais do que os brancos, e os pobres mais do que os ricos. Essa dualidade que marca a realidade econômica e social brasileira expressa-se de forma direta e explícita no nosso sistema educacional.

Então, a aparição e a propagação desse vírus foram favorecidas pela orientação de um sistema produtivo dirigido pelo lucro e consumo – pelo acúmulo de capital. Esse processo dito sanitário foi instrumentalizado, foi apreendido e assumido de maneira particular por governantes portadores dessa lógica e continuadores de políticas de austeridade orçamentária que debilitaram a vida coletiva social e degradaram o sistema de saúde pública.

Os efeitos do vírus e a amplitude que eles tomaram são indissociáveis dos efeitos de uma série de políticas públicas conduzidas no mundo a partir dos anos 1980, inspiradas pelo neoliberalismo. Assim, a crise

sanitária é uma crise do capitalismo. Ela não é apenas um problema de saúde, mas de ordem econômica, política e social (HARVEY, 2020).

Da mesma forma, não foi o vírus em si que criou a evasão escolar e mergulhou os estudantes e suas famílias em dificuldades ou no desânimo para seguir nos estudos. São as condições estruturais já degradadas do sistema público de educação que têm hipotecado o futuro escolar de uma grande parcela de nossos jovens estudantes.

Soma-se a isso a precarização do trabalho docente. Os trabalhadores da educação têm sofrido com uma formação inicial e continuada sufocada por um empilhamento de reformas e de programas governamentais que os pressionam a adotar metodologias específicas e a fazer uso de determinados dispositivos pedagógicos. A acentuação das desigualdades de aprendizagem tem sido fundada, assim, numa política de exclusão dos estudantes e de esvaziamento do trabalho intelectual docente.

Tais lógicas não se resumem a uma mera negligência do Estado e dos governos que abandonam suas responsabilidades para com a educação. Trata-se de um projeto intencional, de uma organização racional voltada para a exclusão social, para a implementação de condições de estudo desiguais segundo a origem social dos estudantes. A retórica da redução de despesas e do foco numa formação que contribui para a produtividade são reforçadas pela crença na existência de competências diferenciadas entre os estudantes, o que, ao final das contas, justificaria a persistência do alto nível de desigualdades escolares.

Em decorrência disso, esse vírus, que desestabilizou tudo em semanas, não pode ser apreendido como um super fator que, em si e por si só, seria suficiente para explicar e compreender o que acontece e continua a acontecer nas escolas para milhões de estudantes, famílias e profissionais da educação. Por isso, é preciso recorrer às políticas públicas, às lógicas instaladas e aos efeitos anteriores a 2020, já bem identificados pela pesquisa em educação.

Insisto que se trata de uma continuidade do caráter neoliberal presente desde a década de 1980. Por exemplo, o Banco Mundial tem

apoiado medidas para amenizar os impactos da pandemia da Covid-19, condicionando a liberação dos recursos financeiros à adoção de políticas neoliberais como o ajuste fiscal (PEREIRA, 2021).

O Relatório Chancel, lançado em dezembro de 2021 pelo Laboratório das Desigualdades Mundiais, analisa o impacto da pandemia da Covid-19 (CHANCEL; PIKETTY; SAEZ; ZUCMAN, 2021). Nele, calcula-se que os 10% mais ricos capturaram 52% da renda mundial em 2020-2021, restando apenas 8% para os 50% mais pobres. Reforçando esses dados, o Relatório da Oxfam (2022) indica que os 10 homens mais ricos do mundo dobraram suas fortunas durante os dois primeiros anos da pandemia de Covid-19. Por outro lado, a renda de 99% da humanidade caiu e mais de 160 milhões de pessoas foram empurradas para a pobreza.

De fato, a concentração de riqueza acentuou-se durante a pandemia. Na verdade, os anos de 2020-2021 viram o maior aumento registrado na parcela de riqueza nas mãos de bilionários. Se essas desigualdades globais aumentaram a ponto de estarem perto do nível que tinham no século XIX, no auge do imperialismo ocidental, é antes de tudo por causa do agravamento da divisão social dentro de cada país. A razão disso é que, nos últimos quarenta anos, os países ficaram significativamente mais ricos, mas os Estados se empobreceram. A parcela da riqueza detida pelos agentes públicos é próxima de zero ou negativa nos países ricos, o que significa que toda a riqueza está nas mãos do setor privado, tal como destaca o Relatório Chancel (CHANCEL; PIKETTY; SAEZ; ZUCMAN, 2021). Essa pobreza compromete seriamente a capacidade dos Estados de combaterem as desigualdades.

Dados de 2021 do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), registram uma queda no total absoluto de candidatos para esse Exame. Observa-se o menor número de inscritos desde 2007, além de uma redução significativa na participação de pretos, pardos e indígenas em relação à edição anterior da prova (SEMESP, 2021).

Segundo o Relatório Políticas Eficazes, Escolas de Sucesso (OECD, 2020b), o Brasil tem uma das piores taxas de acesso de estudantes a

computadores. A maioria dos estudantes possui apenas aparelho celular com pacote de dados com baixa transmissão. Quando tem computador em casa, a grande maioria possui apenas um aparelho, o que, durante o regime emergencial de aulas não presenciais, inviabilizou a possibilidade de mais de um familiar assistir à aula ao mesmo tempo. Além disso, as famílias mais pobres contam com apenas um celular, o qual, se não bastasse, é levado pelo familiar a seu local de trabalho durante o dia. Outro problema é o uso da impressora requisitada para a impressão dos documentos de trabalho, tendo em vista que a maioria das famílias não dispõem dessa ferramenta. Por essa razão, estudantes que não puderam participar das aulas desde o início do processo de distanciamento social, que não acessaram material impresso ou digital, abandonaram os estudos, ficando privados do direito constitucional à educação.

Além das fragilidades e do sucateamento já existentes, o Estado esteve ausente no que diz respeito à instrumentalização técnico-pedagógica das instituições e dos sujeitos educativos, à formação docente e aos protocolos sanitários (FERREIRA; BARBOSA, 2020; MARQUES, 2021). Não foi realizado, por exemplo, um inventário das condições técnicas domiciliares de estudantes e professores. O que se observou foram ações desarticuladas entre estados e municípios, inclusive sem apoio do Ministério da Educação, focando prioritariamente na reposição do calendário escolar (ARRUDA, 2020).

Os professores foram pegos de surpresa quando o confinamento foi decretado, coagidos a implantar imediatamente uma forma de ensino que negava e tem negado as enormes dificuldades que estão sendo enfrentadas. Faltou tempo para eles conhecerem os poucos recursos disponibilizados, selecioná-los, apropriarem-se dos instrumentos digitais e de estratégias e procedimentos de ensino compatíveis com suas habilidades, pois foi necessário experimentar tudo isso na urgência. Pouco a pouco implementaram um funcionamento suscetível de facilitar o trabalho dos estudantes: centralizando as informações em espaços construídos para essa finalidade (sites das Secretarias e Escolas), criando

rituais de organização e apresentação das atividades, escolhendo um canal de comunicação adaptado (a maioria adotou o *WhatsApp* como canal de comunicação com estudantes e familiares).

A intensificação e sobrecarga de trabalho conduziu à maior precarização do trabalho docente. Os professores se viram obrigados a criar um ambiente domiciliar para planejar, preparar o material didático e realizar as aulas. Isso implicou na aquisição das ferramentas e dos instrumentos necessários para as aulas em regime remoto, além de gerar a necessidade de aprender a operar tais ferramentas. Toda a sua rotina de trabalho teve que ser adaptada ao regime remoto, a qual passou a requerer: a busca de metodologias específicas que alternassem aulas síncronas e assíncronas; a ampliação do turno de trabalho cujo tempo demandava o revezamento entre aulas e atendimento on-line a estudantes e seus familiares; o apoio aos familiares que deveriam ajudar os estudantes em seus estudos domiciliares; a busca ativa dos estudantes pouco assíduos ou que deixavam de frequentar as aulas (MARQUES, 2021; PONTES; ROTAS, 2020).

Os professores investiram muito, trabalharam muito. Enquanto uma enxurrada de injunções, frequentemente contraditórias, caiu sobre eles, colocando-os numa situação de trabalho extremamente tensa, com tarefas praticamente impossíveis de ser devidamente realizadas; numerosos professores, impulsionados por um forte sentimento de responsabilidade social, investiram na sua tarefa, ajustando o seu trabalho.

O trabalho remoto nesse modelo revela uma violência institucional. Os professores demonstraram engajamento na sua missão de agentes do Estado, mobilizando recursos pedagógicos cruciais para a escola e também demonstraram uma conformidade com as injunções mais urgentes da instituição. Eles se mostraram preocupados com a inclusão, adaptando suas proposições às situações dos estudantes e familiares, trabalhando mais do que o normal e entrando no seu tempo privado. Não foram mais inovadores, inclusivos e tecnológicos em razão do contexto e de suas condições de trabalho.

Verificou-se, ainda, de um lado, a intensificação do trabalho e, de outro, o acirramento das formas de controle e de pressão em seu cotidiano profissional – em virtude da exigência de apresentação de relatórios diários ou semanais, por exemplo. Entre o distanciamento social, o trabalho remoto, o retorno à presencialidade e a implantação do chamado hibridismo, o trabalho docente assumiu formas degradantes e desumanizadoras. Exemplificando, em um momento desse percurso errático, embora o ensino estivesse na forma remota, o professor foi impelido a trabalhar na escola. A gestão pública obrigou os docentes a retomarem seus trabalhos nas escolas, as quais não conseguiam cumprir minimamente com o protocolo sanitário considerado seguro.

Assim, desigualdades econômicas e sociais acentuadas pelo contexto pandêmico exacerbam, por sua vez, as desigualdades educacionais. Da mesma forma, as imposições pedagógico-didáticas da gestão pública aos docentes correspondem muito mais a ajustes a um projeto educacional em andamento do que a experimentações propriamente inovadoras.

Reconfigurações pedagógico-didáticas: ensino remoto emergencial

Conforme descrito até aqui, em março de 2020, a medida de confinamento generalizado no país conduziu à decisão de fechar o conjunto dos estabelecimentos escolares e universidades. A interrupção das aulas e contato com os estudantes durou cerca de dois meses para escolas de educação básica e seis meses para as universidades. A partir de então foi estabelecido um regime emergencial de aulas não presenciais (com as mais diversas denominações). Milhões de estudantes e familiares seguiram atividades formativas a distância, via instrumentos digitais ou impressos.

A manutenção do vínculo dos estudantes com as escolas foi marcada pelas desigualdades de acesso desses estudantes e seus familiares ao emprego, ao tratamento médico e à adoção das necessárias medidas

sanitárias protetivas. Quanto aos professores, estes honraram a promessa feita pelos governantes, formulada na urgência.

Necessário se faz problematizar as medidas que foram apresentadas inicialmente como evidência de bom senso ou de solução tecnicamente eficaz e viável. Quais são os pressupostos e as lógicas que deram suporte à continuidade pedagógica instaurada por meio do ensino domiciliar com uso de material impresso e de tecnologias digitais?

Um pressuposto fundamental é que um professor pode continuar a transmitir conhecimentos e a fomentar motivos de aprendizagem por meio da distribuição de fichas, de links da internet ou de informações. Está, nesse caso, embutida a ideia de que o estudante se torna o autoempreendedor da sua aprendizagem, visto que se considera que ele é capaz de desfrutar dessa oferta educacional a partir de sua casa, sem um computador ou um pacote de dados adequados, sem um local com um mínimo de circulação doméstica, iluminação e ventilação, sem uma orientação apropriada ou suficiente por parte de seus responsáveis. O estudante estaria apto a colocar em suspenso as necessidades econômicas, familiares ou domésticas, a se mobilizar e a compreender os desafios do processo de aprendizagem na necessária dinâmica entre apropriação e objetivação dos conhecimentos.

Uma miríade de termos toma conta do cenário educacional, como “palavras de ordem” que teriam o dom de suplantarem as condições pedagógicas e técnicas precárias e implantarem um regime educacional eficaz, que poderia ser sintetizado por uma chamada educação digital. As tecnologias digitais, o ensino remoto, a aprendizagem híbrida, a urgência e a necessidade de vínculo entre estudantes e escola se materializaram numa sequência de equívocos e numa confusão entre orientações e imposições do Ministério da Educação, das Secretarias e dos Conselhos de Educação.

No entanto, contrariamente ao que uma visão abstrata da chamada educação digital pode deixar entender, o trabalho pedagógico ou a relação pedagógica não pode consistir apenas em gerar fluxos de

suportes pedagógicos entre professor e estudantes ou de trabalhos a serem enviados por estudantes.

Considerando a falta de equipamentos e de condições técnicas, e as limitadas ou ausentes condições de acompanhamento familiar do trabalho domiciliar do estudante, pode ser dito que houve bem mais descontinuidade do que continuidade pedagógica durante o regime emergencial.

De toda forma, por mais que condições materiais e temporais sejam importantes, é na definição da natureza dos conhecimentos a serem transmitidos que o regime emergencial de aulas não presenciais instaura uma ruptura. O afastamento de estudantes e docentes dos lugares físicos das escolas reduz as possibilidades da relação pedagógica por meio de trocas, debates e explicações, que permitem compreender e exercer o pensamento. Nessa modalidade, o conhecimento chega ao estudante num desenho plano, sem ordem aparente e sem objetivo explícito. Ora, o conhecimento escolar demanda uma objetivação em dispositivos que articulem: conteúdos, formas de comunicação e atividades de estudo. Os conteúdos organizados se articulam à comunicação de ordem pedagógica e também às atividades de estudo apoiadas sobre a prática, o exercício e a atividade mental. Em contraponto a isso, os conhecimentos foram apresentados ou “entregues” aos estudantes sob a forma de conteúdos, de objetos, de textos ou de exercícios pouco ou nada articulados entre si ou a um contexto. Pode-se falar de objetos desprendidos entre si. A atribuição de sentido e de significado a esses conhecimentos demandaria mais do que a sua apresentação dispersa e fragmentada.

No regime emergencial de aulas não presenciais, nas condições que descrevemos, configura-se um tipo de distanciamento do estudante que reduz objetivamente a sua presença na atividade docente, o que é fundamental para dar vida aos conhecimentos. O professor vivifica o conhecimento ao organizar, sequenciar e representar os conteúdos numa unidade de ensino. O conhecimento também ganha vida ou significado para o estudante por meio das atividades de estudo propostas

pelo professor. Na experiência que vivemos em nossas escolas durante o regime emergencial, no entanto, os estudantes deveriam realizar sozinhos – ou com reduzido e limitado acompanhamento familiar – a articulação entre objetos apresentados separadamente como os textos, os documentos a serem consultados e os exercícios, tudo isso em suas diversas linguagens: impresso, áudio, vídeo. Caberia aos estudantes ainda suprir, de alguma forma, o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem, a organização dos estudos, o cronograma de atividades a serem realizadas e entregues, a triagem entre o que é fundamental e o que é secundário na arquitetura do conjunto do curso. Em síntese, coube aos estudantes construir o cenário de sua aprendizagem, ignorando-se o fato de que eles não dominam ainda uma visão de totalidade dos conteúdos abordados.

Na perspectiva do quadro até aqui descrito, as dificuldades encontradas pelos estudantes são indissociáveis de suas condições socioeconômicas, tais como as condições domiciliares de estudo e de equipamento técnico digital disponível. As dificuldades são também ligadas à disponibilidade e ao tempo que eles devem dedicar a sua família, tais como cuidar das pessoas mais idosas, ajudar nos trabalhos domésticos, apoiar os doentes atingidos pela Covid-19. São muitas as tarefas das quais se ocupam os estudantes das classes populares e que limitam sua capacidade de se mobilizar a se autodisciplinar, sem o enquadramento temporal e relacional de estudos oferecido pelo regime presencial. Se, em tempos ordinários, essas limitações ou exigências são menores em comparação aos lares que acolhem a totalidade dos familiares em permanência, tais limitações são estruturais, comprometendo diretamente as possibilidades de dedicação aos estudos.

A partir de 2021, escolas passaram a atender estudantes simultaneamente, de forma presencial e a distância, o que tem sido denominado por hibridismo. Estudantes com comorbidades – ou cujos pais assim determinaram – permaneceram acompanhando as aulas em casa, enquanto outros assistiam às aulas nas escolas. Caso o número de estudantes que frequentavam a escola ultrapassasse a capacidade

suportada pelas salas de aula, em razão das medidas de distanciamento definidas, as turmas eram divididas em subgrupos que faziam rodízio entre os dias da semana. Nessa sistemática, como as escolas públicas de educação básica não possuem equipamentos de videoconferência para que as aulas presenciais sejam transmitidas simultaneamente aos estudantes em regime domiciliar, a opção mais adotada foi o envio de videoaulas para estes últimos.

Considerando as condições de vida dos estudantes de origem popular, fica patente que estes são os mais penalizados pelas opções que foram adotadas, tanto no que diz respeito ao ensino a distância on-line como ao chamado ensino híbrido. Este último tem sido acenado como uma tendência para os sistemas de ensino, como se representasse uma alternativa eficaz e atualizada para o sistema educacional.

Observa-se um impulsionamento do discurso de uma necessária transformação da escola que ocorreria pelo uso intensivo de tecnologias digitais em rede. Trata-se, desse modo, de uma pequena mudança do desaparecimento de uma tendência ou de uma redefinição profunda do sistema educacional como objetivo de transmissão do mesmo conhecimento a distintas classes sociais?

Para a retomada das aulas presenciais, as medidas sanitárias necessárias representam, além do uso de máscara e do álcool em gel, a manutenção de um distanciamento entre estudantes e docentes em espaços fechados como a sala de aula. Ora, isso só poderia acontecer pela divisão das turmas em subgrupos, com o recrutamento de mais docentes, com a formação dos professores e com a ampliação dos espaços – por meio de aluguel ou da construção de novas salas. Medidas que dependem de orçamento destinado em favor do serviço público, num contexto em que os gastos públicos estão limitados por 20 anos, a partir de 2016 (BRASIL, 2016). Esse quadro resulta na exposição a condições sanitárias inseguras e na redução do tempo da escolaridade em aulas alternadas por revezamento nos dias da semana, o que, necessariamente, incorre na redução dos conteúdos possíveis de serem abordados. A

afirmação dessas lógicas sugere uma escola que transmite menos do conteúdo comum e incita a percursos individualizados, de acordo com a origem social dos estudantes.

As opções feitas durante os diferentes tempos da pandemia da Covid-19 convergem para e revelam a lógica neoliberal de políticas anteriores, enquanto expressam uma aparente improvisação em face da situação de urgência. Precisamos, assim, permanecer atentos às questões subjacentes às reformas que têm sido apresentadas como técnicas e conjunturais.

O que os estudantes experimentaram no regime emergencial de aulas não presenciais significou, antes de mais nada, um distanciamento material dos lugares físicos da aprendizagem. Essa separação material do lugar de estudos destacou as desigualdades gritantes entre os estudantes. Ela tornou flagrante o que temos a tendência de esquecer em tempos ordinários: a capacidade de estudar e de aprender é subordinada às condições materiais do trabalho intelectual, as quais incluem os lugares de estudo.

A crença de que a aprendizagem poderia decorrer facilmente de quadros espaciais e temporais exteriores à escola negligencia o fato de que a experiência de ensino fora dos muros escolares depende concretamente da capacidade dos estudantes de se concentrarem, de se manterem em trabalho, de ler ou escrever. O fato é que, para a maioria, o distanciamento do espaço escolar é traduzido na impossibilidade de isolá-lo de outros imperativos do cotidiano.

Essas situações lembram como a escola, na qualidade de espaço de estudo organizado não tem apenas a função histórica de oferecer um conjunto de recursos e equipamentos indispensáveis ao estudo, a exemplo das bibliotecas. Ele facilita também a separação entre o lugar de estudo e da vida social e preserva um e outro de suas interferências mútuas. Para os estudantes, especialmente para aqueles pouco estimulados ou pouco convencidos da necessidade dos estudos escolares, o fato de estarem em lugares dedicados à aprendizagem não é apenas questão de

conforto, é uma condição imprescindível para se organizarem, marcando a separação entre lugar de trabalho e lugar de vida, entre tempo de esforço e tempo de lazer. Aqueles menos habituados à necessária atenção e concentração nos estudos podem ser afastados mais facilmente do trabalho intelectual em virtude de preocupações materiais. Ou seja, o fato de não frequentarem os lugares físicos da escola os fragiliza em relação ao espaço próprio da aprendizagem. A distância do espaço e tempos escolares os afasta da lógica do trabalho escolar. Podemos ver, assim, como a tendência ao hibridismo coloca em risco a permanência dos filhos da classe trabalhadora dentro do percurso escolar.

A instrumentalização da crise

A dinâmica entre medidas de distanciamento e de reabertura parcial e/ou total das escolas revelou-se como uma ocasião bastante favorável para acelerar e ampliar projetos bem anteriores à crise e fortemente contestados durante os últimos anos, até a irrupção da pandemia. Projetos estes que visam à ampliação da seleção social e ao enfraquecimento da educação pública, do ensino superior e da pesquisa, tais como a reforma do ensino médio, a BNCC e a BNCC formação.

Há uma instrumentalização política da crise, como busquei demonstrar, no que diz respeito a uma lógica que foi atualizada, redefinida ou acirrada nas medidas educacionais durante a pandemia da Covid-19, a qual está se desenvolvendo em alinhamento aos pressupostos do capitalismo financeiro, adaptando-se tanto ao ultraneoliberalismo quanto ao estadismo ditatorial. A instrumentalização do Estado ocorre no sentido de torná-lo mais operacional, fornecendo-lhe os instrumentos pertinentes que justificam e apoiam a sua submissão ao mercado. O capitalismo, em sua encarnação neoliberal, aproveita a crise, as mortes, o sofrimento e as quarentenas para se reestruturar, como ilustra a edição de 7 de março de 2020 da revista *The Economist*: “Covid-19 – Remédio certo para a economia global” (The ECONOMIST, 2020).

A crise da Covid-19 abre uma nova era nas crises da globalização neoliberal. As mutações e transformações em curso colocam em questão o projeto de globalização que dominou o mundo desde os anos 1980 e que ofereceu o novo quadro para a formulação de políticas econômicas, assim como para as principais opções de políticas públicas. Todo o sofrimento social e os prejuízos para a formação humana tornam evidente que o capitalismo financeiro não foi capaz de garantir a proteção das pessoas diante do cataclisma pandêmico.

Tanto na área da saúde como na da educação, ficou evidente o empenho dos trabalhadores, mobilizados em ações socialmente responsáveis, pois levantaram uma resistência coletiva diante da pandemia. Nem o mercado financeiro, nem a livre concorrência, nem o livre comércio mobilizaram seus recursos diante da emergência sanitária e social. Quanto à maioria dos governos nacionais, estes revelaram os limites e os perigos das políticas neoliberais implementadas nas últimas décadas.

Face a esse quadro, temos a possibilidade de encontrar pontos de apoio em realidades concretas contraditórias, mas ricas em potencial de mudança, para avançar na organização dos trabalhadores em defesa de seus direitos, na perspectiva de uma formação humana. Isso envolve, essencialmente, a conquista de novos direitos que promovam a apropriação social dos meios de produção e de troca, bem como de novos poderes políticos e democráticos que recuem de prerrogativas coercitivas, autoritárias e centralizadoras do Estado.

Referências

ARRUDA, E. P. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de COVID-19. **EmRede**, Porto Alegre, RS, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621> . Acesso em: 8 fev. 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 3 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Enem 2021: número de negros, pardos e indígenas inscritos cai mais de 50%**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.brasil247.com/brasil/enem-2021-numero-de-negros-pardos-e-indigenas-inscritos-cai-mais-de-50-nyzq5zsk>. Acesso em: 21 dez. 2021.

CHANCEL, L.; PIKETTY, T.; SAEZ, E.; ZUCMAN, G. (coord.). **World Inequality Report 2022**. Paris: World Inequality Lab, 2021. Disponível em: <https://inequalitylab.world/fr/>. Acesso em: 8 dez. 2021.

COSTA, M. de O.; SILVA, L. A. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, 2019, v. 24. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240047>. Acesso em: 16 mar. 2022.

FERNANDEZ, M. P. Ferramentas computacionais da educação e soberania. *In*: SINDICATO DOS DOCENTES DAS UNIVERSIDADES FEDERAIS DO ESTADO DO CEARÁ. Fortaleza, CE: ADUFC, 2020, s/p. Disponível em: http://adufc.org.br/wp-content/uploads/2020/07/ArtigoMarcial_Ferramentas_Educa%C3%A7%C3%A3o_Soberania_1%-C2%BA.7.2020.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

FERREIRA, L. H.; BARBOSA, A. Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social. **Práxis Educativa**, [s. l.], v. 15, e2015483, 2020.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. Observatório Covid-19. **Balanco de dois anos da pandemia da Covid-19**. Janeiro de 2020 a janeiro de 2022. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2022. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos_2/boletim_covid_2022-balanco_2_anos_pandemia-redb.pdf. Acesso: em 9 mar. 2022.

FREITAS, L. C. A organização do trabalho pedagógico no contexto atual do ensino público brasileiro. Entrevista concedida a Marcos Francisco

Martins; Adriana Varani; Tiago César Domingues. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 202-226, jan./jun. 2016.

FRIGOTTO, G. A ruptura com o dualismo estrutural. **Revista Retratos da Escola**. Brasília, DF: Escola de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE (Esforce), v. 5, n. 8, p. 11-24, jan./jun. 2011.

GALVÃO, A. C. **Planejamento didático**. [S. l.], 13 abr. 2021. 1 vídeo (107 min). [Live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=L80SyF0QnAA>. Acesso em: 30 mar. 2022.

HARVEY, D. Política anticapitalista em tempos de COVID-19. In: DAVIS, M. *et al.* **Coronavírus e a luta de classes**. Brasil: Terra sem Amos, 2020. P. 13-24.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2012, v. 38, n. 1, p. 13-28. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 16 mar. 2022.

MARQUES, R. O professor em trabalho remoto no contexto da pandemia da Covid-19. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, ano III, v. 6, n. 16, 2021. Disponível em: <http://www.ioles.com.br/boca>. Acesso em: 22 dez. 2021.

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education Policy Outlook: Brasil – com foco em políticas internacionais**. Brasil: OECD, 2021. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Brazil-2021-INT-PT.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2022.

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Coronavirus special edition: Back to school**. Trends Shaping Education Spotlight, #21. Brasil: OECD, 2020a. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-special-edition-Back-to-school.pdf>.

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Effective Policies, Successful Schools**. PISA 2018 Results. Paris: OECD Publishing, v. 5, 2020b. Ebook. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/ca/768d40-em.pdf?expires=1644323779&id=id&acname=->

guest&checksum=EDD6A19E4EA76AB7E2384A035FB18A47. Acesso em: 8 fev. 2022.

OXFAM. **A desigualdade mata**. A incomparável ação necessária para combater a desigualdade sem precedentes decorrente da Covid-19. Oxford: OXFAM GB, 2022. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/justica-social-e-economica/forum-economico-de-davos/a-desigualdade-mata/>. Acesso em: 28 jan. 2022.

PEREIRA, J. M. M. A agenda educacional do Banco Mundial em tempos de ajuste e pandemia. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, p. 1-15, 2021.

PONTES, F. R.; ROTAS, M. H. S. G. Precarização do trabalho docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, Pelotas, RS, v. 18. Edição Especial COVID-19, 2020.

SEMESP – Sindicato das Mantenedoras de Ensino Superior. **Dados do ENEM 2021 apontam elitização do ensino superior**. Salvador, BA: Semesp, 2021. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/noticias/dados-do-enem-2021-apontam-ELITIZACAO-DO-ENSINO-SUPERIOR/>. Acesso em: 8 fev. 2022.

SUCHODOLSKI, B. Teoria marxista da educação. In: WOJNAR, I. **Bogdan Suchodolski**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010. p. 51-87.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, n. 13, v. 25, 2019, p. 91-107. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v13i25.980>. Acesso em: 16 mar. 2022.

THE ECONOMIST. **The right medicine for the world economy**. Reino Unido, 2020. Disponível em: <https://www.economist.com/leaders/2020/03/05/the-right-medicine-for-the-world-economy>. Acesso em: 2 fev. 2022.

UNESCO – l’Organisation des Nations Unies pour l’éducation, l’enseignement et la culture. **Après un an de COVID: donner la priorité à la reprise de l’éducation pour éviter une catastrophe générationnelle**. On-line: Conférence en ligne, 2021. Disponível em: <https://fr.unesdoc.org/news/apres-covid-donner-priorite-reprise-education-eviter-catastrophe-generationnelle>. Acesso em: 26 fev. 2022.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **School Closures caused by Coronavirus**. On-line: Unesco, 2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/COVID19/educationresponse>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CAPÍTULO 4

FINALIDADES EDUCATIVAS, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA E A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS



CAPÍTULO 4

FINALIDADES EDUCATIVAS, ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DA ESCOLA E A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES E ALUNOS⁸

José Carlos Libâneo

Pontifícia Universidade Católica de Goiás

“Um dia, enquanto caminhava pelos arredores de uma nova construção, Michelangelo aproximou-se de dois artesãos. Ele se dirigiu ao primeiro e perguntou-lhe o que estava fazendo. – “Senhor, eu estou quebrando estas pedras”, foi a resposta. Então, perguntou a mesma coisa ao segundo. A resposta desta vez foi: “Eu sou parte de um grupo de trabalhadores e artesãos que está construindo uma catedral”. A tarefa era a mesma, mas a perspectiva, bem diferente. Da segunda, por certo, resulta a possibilidade de sucesso de qualquer empreendimento.”

(LUCK *et al.*, 1998, p. 40)

O presente capítulo aborda as relações entre finalidades educativas escolares, práticas de organização e gestão, e aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e professores. A ideia chave trazida aqui é de que as práticas de organização remetem-se a determinadas finalidades educativas para a escola e, portanto, não educamos e ensinamos nossos alunos apenas na sala de aula, também as formas de organização e gestão educam e ensinam. Sustentar o entendimento de que o contexto sociocultural e institucional educa, que o ambiente social existente na escola educa, significa dizer que os modos de funcionamento da escola

8 Este texto foi organizado para cursos de formação continuada de diretores de escola e coordenadores pedagógicos de escolas de educação básica.

são práticas educativas, eles educam e ensinam, propiciam aprendizagens, produzem mudanças no modo de pensar e agir das pessoas e, desse modo, atuam no desenvolvimento humano. Essas práticas manifestam-se desde a qualidade do ambiente social instituído no cotidiano escolar, na concepção de organização escolar, na estrutura de funcionamento, nos processos de tomada de decisões, até nas formas de relacionamento entre as pessoas e nas práticas mais rotineiras como a entrada dos alunos na sala de aula, os modos de lidar com problemas de disciplina, o recreio, a distribuição da merenda, a higiene dos banheiros, a limpeza etc. Todas essas práticas vinculam-se a finalidades educativas, adquirindo um forte sentido educativo e de aprendizagem. Desse modo, a compreensão das relações entre finalidades da escola, o contexto institucional da escola e a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos e professores tornam-se uma questão sumamente relevante, uma vez que todos os integrantes da comunidade escolar são parte do contexto institucional e do ambiente social que caracteriza o cotidiano de uma escola. Isso significa que assuntos de organização, administração, gestão e rotinas da escola não são de responsabilidade exclusiva da direção e da coordenação pedagógica, mas de todos os profissionais que nela atuam.

O texto apresenta, inicialmente, considerações sobre as finalidades educativas escolares, tendo em conta que a finalidade preponderante das escolas é propiciar a todos os alunos a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, por meio do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos estudantes. Nesse sentido, as escolas precisam ser organizadas em função da melhor qualidade de aprendizagem dos alunos e, assim, favorecendo o desenvolvimento humano. No segundo tópico, são apresentados conceitos básicos da organização e gestão das escolas na perspectiva da teoria histórico-cultural e de outras contribuições teóricas. No terceiro, é trazido o entendimento de que as formas de organização e de gestão são práticas educativas, elas educam e ensinam. Ou seja, o ambiente escolar, o que se faz e o que se diz na escola, influencia

poderosamente os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e professores. No quarto tópico, são propostos alguns pontos de revisão e aprimoramento das práticas de organização e gestão, visando ao bom funcionamento da escola de modo a atuar na aprendizagem e no desenvolvimento de professores e nos.

As finalidades educativas da escola

O tema das finalidades educativas da escola tem sido abordado com bastante frequência na pesquisa educacional, destacando-se o fato de que elas têm sido objeto de disputa em face de diferentes projetos políticos, sociais e pedagógicos existentes em âmbito global e nacional. Em 2016 surgiu publicação de um estudo crítico de abordagens teóricas, filosóficas e ideológicas de finalidades educativas (LENOIR *et al.*, 2016), trazendo clarificações conceituais sobre as finalidades educativas da escola, fontes teóricas de estudo e uma ampla discussão da produção acadêmica e do impacto da atuação de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, a Unesco e a OCDE, na definição de finalidades educativas em escala global.

Anos antes, em 2007, Michael Young escrevia um polêmico artigo *Para que servem as escolas?*, pondo em relevo as tensões e os conflitos de interesses na sociedade mais ampla em relação aos objetivos e funções da escola. O autor discute os questionamentos de educadores e sociólogos críticos em relação ao papel das escolas, a seu ver equivocados, bem como as políticas governamentais neoliberais que visam adequar a escola às necessidades da economia, posição igualmente equivocada. Ao longo do artigo, ele desenvolve a ideia de que as escolas existem para o propósito específico de promover a aquisição de conhecimentos e que a negação desse propósito equivale a “[...] negar as condições de adquirir ‘conhecimento poderoso’ para os alunos que já são desfavorecidos pelas suas condições sociais” (YOUNG, 2007, p. 1288-1294). Young argumenta

que não há contradição entre democracia, justiça social e o papel das escolas em promover a aquisição de conhecimentos.

Mais recentemente, Lessard (2021) analisa o papel dos organismos internacionais na promoção de uma educação desnacionalizada a serviço dos interesses globais do mercado. O autor mostra que organismos como o Banco Mundial, Unesco e OCDE centralizam seu discurso no papel da educação como fator de desenvolvimento econômico por meio do ensino de competências, atitudes e valores, visando a uma escola universal em consonância com uma globalização econômica altamente competitiva, e uma globalização social e cultural, visando à adaptação dos alunos a um mundo que escapa a todas as críticas.

Também em âmbito nacional, tem sido volumosas as pesquisas que apontam a influência de organismos internacionais na definição de políticas educacionais, principalmente de países emergentes, evidenciando a indução de finalidades educativas para a escola, entre outros (SILVA, 2014; LIBÂNEO, 2013, 2014, 2019; EVANGELISTA, 2013, 2014). Tais políticas são orientadas para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, devem estar centradas na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e devem estabelecer, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (UNESCO, 1990), tendo em vista uma escolarização mínima para inserção no mercado de trabalho, principalmente de aluno econômica e socialmente desfavorecidos. Trata-se da educação de resultados baseada na aferição de competências e habilidades previstas no currículo prescrito pelo sistema de ensino. Essas finalidades continuam presentes nas atuais orientações de políticas educacionais no Brasil visando integrar os indivíduos no contexto do mercado globalizado (LESSARD, 2021). Com efeito, desde 1990, no Brasil adota-se como política oficial o currículo instrumental ou currículo de resultados que se caracteriza por conteúdos mínimos definidos a partir de metas formuladas como competências mensuráveis, avaliadas por testes cujos resultados servirão como meios

de regulação do trabalho das escolas e dos professores. A esse currículo, junta-se a recomendação dos organismos internacionais de atendimento à diversidade em relação às populações pobres ou em situação de vulnerabilidade social, mediante um currículo de integração social cuja função deve ser a de criar nas escolas um ambiente destinado a prover experiências socioeducativas de integração e acolhimento social. Os dois tipos de currículo caracterizam a escola destinada aos pobres visando fornecer, ao mesmo tempo, um ensino utilitarista e aligeirado, e um currículo socializador e integrador para amenizar as diferenças e reduzir os conflitos sociais. Tais são as características da atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa breve menção ao estudo das finalidades educativas mostra que elas têm implicações fortemente ideológicas e políticas, seja a política no sentido de gestão social e econômica de sociedade, seja no sentido de políticas educacionais, à medida que fornecem princípios filosóficos, concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema educativo. É das finalidades educativas que resultam orientações para a elaboração de propostas curriculares, a definição de objetivos do projeto pedagógico das escolas e dos planos de ensino, as formas de organização e gestão da escola⁹.

Para os propósitos deste texto, numa perspectiva sociocrítica oposta à orientação neoliberal, as finalidades educativas da escola devem estar voltadas para uma educação humanizante, emancipadora, democrática, visando ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas. A finalidade mais importante das escolas é a formação humana dos alunos por meio da conquista do conhecimento produzido pela humanidade e do desenvolvimento de capacidades humanas, começando pela capacidade de pensar. Elas cumprem sua finalidade por meio de um currículo de formação cultural e científica, articulado pedagogicamente com a

9 Neste texto será observada a distinção feita por Lenoir *et al.* (2016) entre finalidades e objetivos, sendo as finalidades enunciados mais gerais, de cunho valorativo, e os objetivos enunciados mais operacionais, por exemplo, os que figuram nos projetos pedagógicos da escola e planos de ensino das matérias.

diversidade sociocultural e diretamente entrelaçado às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. Nessa escola, as práticas de organização e gestão e a organização do ensino devem estar voltadas para a formação e o desenvolvimento dos alunos, objetivando contribuir para o desenvolvimento de suas capacidades humanas. Trata-se, pois, de criar e manter práticas institucionais que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos pela aquisição de conhecimentos, valores e habilidades – tanto de tipo intelectual como sociais, pela socialização e pela convivência humana.

Em que consiste a organização e a gestão de escolas?

As escolas têm por principal objetivo a formação científica e cultural dos alunos, intencionando prepará-los para a vida profissional, cultural e cidadã; e, para isso, necessitam de procedimentos e meios organizacionais. O objetivo de educar e ensinar cumpre-se pelas atividades pedagógicas, curriculares e docentes, estas, por sua vez, são viabilizadas pelas formas de organização e de gestão. Compreende-se que uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a promover a aprendizagem e o desenvolvimento humano (LIBÂNEO, 2020).

O primeiro sentido de organização e gestão da escola é de que a escola, enquanto instituição, é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas (lugar de interação, lugar de relações) para alcançar determinadas finalidades e objetivos e, especificamente, o de promover o ensino-aprendizagem dos alunos. Essa atividade conjunta precisa ser estruturada, organizada e gerida. Ou seja, a organização e a gestão da escola dizem respeito à estrutura de funcionamento, às formas de coordenação e gestão do trabalho, ao provimento e utilização dos

recursos materiais e financeiros, aos procedimentos administrativos e às formas de relacionamento entre as pessoas.

Atualmente, a partir da ideia de que os contextos socioculturais e institucionais são práticas educativas, as escolas são vistas, também, como o lugar em que as pessoas aprendem coisas, é um lugar no qual as pessoas compartilham ideias, opiniões, formas de resolver problemas, por essa razão compartilham uma visão de mundo e formam uma certa cultura. Ou seja, a organização escolar, ao se concretizar como conjunto de normas, diretrizes, ações, procedimentos, práticas que asseguram a *racionalização* do uso de recursos humanos, materiais, financeiros, intelectuais e a *coordenação* e o acompanhamento do trabalho das pessoas, em função de objetivos (PARO, 1996), ela se constitui, também, como lugar de aprendizagem para todos os seus integrantes.

Pesquisas mencionadas por Luck *et al.* (1998) partem das seguintes perguntas: que qualidades de uma escola fazem diferença em termos de qualidade de ensino e de reputação na comunidade? Que fatores levam a melhorar a qualidade das aprendizagens dos alunos? Entre as conclusões, destaca-se a constatação de que as características organizacionais representam cerca de 30% desses fatores. Quais são essas características?

- a capacidade de liderança dos dirigentes, especialmente do diretor;
- as práticas de gestão participativa;
- o ambiente da escola;
- a existência de condições necessárias para o ensino e a aprendizagem;
- a cultura organizacional instituinte;
- o relacionamento entre os membros da escola; e
- oportunidades de reflexão conjunta e trocas de experiências entre os professores (LUCK *et al.*, 1998, p. 24).

Conceitos de organização e gestão

Organizar significa dar uma estrutura, por ordem na casa, prover as condições para que finalidades e objetivos possam ser realizados. Para organizar, são necessárias pelo menos quatro tipos de ações: planejar, racionalizar (organizar), dirigir/coordenar, acompanhar/controlar/avaliar. Na escola, a organização refere-se aos princípios e procedimentos relacionados com as ações de planejar o trabalho, racionalizar recursos (físicos, materiais, financeiros, humanos), dirigir ou coordenar o trabalho das pessoas, avaliar o trabalho das pessoas, almejando atingir os objetivos de educação e ensino. Em resumo, a organização tem, basicamente, duas dimensões que se interpenetram: *racionalização do trabalho* e *coordenação do trabalho das pessoas*, tendo em vista o alcance dos objetivos próprios da escola.

Essa distinção feita por Paro (1996, p. 120) possibilita compreender a gestão como uma atividade que integra os elementos da organização, mas que pode ser diferenciada para realçar os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Desse modo, a gestão refere-se, especificamente, à coordenação do trabalho das pessoas para que as coisas funcionem, pois são as pessoas que fazem as coisas funcionarem. A gestão refere-se aos meios pelos quais se faz a coordenação de pessoas, a distribuição de tarefas, o processo de tomada de decisões, as condições e os modos pelos quais as decisões são postas em prática, visando atingir os objetivos. Postos os objetivos, apontada a direção das ações da equipe de trabalho, trata-se de coordenar o trabalho das pessoas para que tudo aconteça como o esperado, conforme o planejado e de acordo com o pretendido. Como se sabe, há vários tipos de gestão: centralizada, autoritária, democrática, colegiada, participativa. A escolha dessas formas de gestão depende muito das finalidades e funções escolhidas para a escola e de como se concebe a participação ou não das pessoas nas decisões e na realização do trabalho.

Uma visão ampliada de organização e gestão

Dentro do entendimento de que as escolas existem para educar, ensinar e socializar, levando em conta as características individuais, sociais e culturais dos alunos, bem como o contexto sociocultural e institucional, a organização e gestão da escola não podem se reduzir a uma questão meramente administrativa, burocrática. Para ultrapassar esse entendimento, é preciso uma compreensão mais ampliada.

Vigotski desenvolveu o conceito de “situação social de desenvolvimento”, em que o meio social representa a fonte principal de desenvolvimento e de construção de características da personalidade. Segundo esse autor:

O meio é a fonte de desenvolvimento das características e qualidades especificamente humanas [...] elas existem em cada homem pelo fato de ele ser membro de um grupo social, ser uma unidade histórica que vive numa determinada época e e determinadas condições históricas. [...] No meio, existem as formas ideais desenvolvidas e elaboradas pela humanidade que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os seus primeiros passos no processo de domínio da forma inicial. No seu processo de desenvolvimento ela se apropria do que antes era uma forma externa de relação com o meio ou a transforma no seu patrimônio cultural. (VIGOTSKI, 2018, p. 90).

É no meio social que estão as características humanas historicamente desenvolvidas, e a relação com o meio é a fonte da qual surgem essas características na criança. Essa citação fortalece o entendimento de que as práticas socioculturais e institucionais vivenciadas na escola constituem o meio social que pode propiciar (ou não) as condições de aprendizagem e desenvolvimento que afetarão de forma positiva ou negativa os motivos e as capacidades dos alunos para a vida social. Essa ideia foi desenvolvida e ampliada por Hedegaard (1999) e Hedegaard e Fleer (2008), visando compreender a relação entre o contexto sociocultural e institucional no qual a criança está inserida e a atividade própria dessa criança como participante de tais contextos. Na mesma perspectiva de Vigotski, escreve Hedegaard:

Vygotsky aponta para a importância de se levar em consideração a situação social do desenvolvimento da criança. A situação social do desenvolvimento de uma criança muda em relação a períodos diferentes em seu desenvolvimento. A situação social do desenvolvimento indica que a personalidade e o ambiente social da criança em cada nível de idade estão em uma relação dinâmica. (2008, p. 13)

E ainda:

Pela participação na prática institucional uma criança adquire competências e motivos específicos. Mas é também importante afirmar que, em um contexto de atividade compartilhada com outras pessoas, a atividade engajada da criança é central para o que ela pode aprender. [...] À medida que as crianças participam nas práticas institucionais, seu envolvimento ou atividade são orientadas para certos objetivos e sua apropriação bem-sucedida desses “objetivos” é então usada para avaliar suas competências e desenvolvimento de motivos. (Ib., p. 18).

Isso significa que as crianças aprendem pela participação em práticas sociais, culturais e familiares que compõem a situação social de desenvolvimento, inclusive nas práticas na sala de aula. Desse modo, as condições providas pelas formas de organização e gestão dizem respeito, obviamente, às atividades de ensino e aprendizagem, mas envolvem, também, o ambiente social configurado pelas formas de organização e gestão. Em síntese, as práticas institucionais e as formas como estão organizadas podem promover ou inibir o desenvolvimento de motivos, comportamentos, valores, modos de agir e modos de sentir dos alunos de uma escola. Trata-se, pois, de criar e manter formas de organização e gestão que assegurem as melhores condições para promover a aprendizagem e o desenvolvimento de professores e alunos.

Outros estudos, por exemplo, Engeström (2001), Lave e Wenger (2002), Lave (2001) têm mostrado como as ações humanas podem alterar o modo de funcionar das organizações, ainda que se reconheça sua forte influência no comportamento das pessoas. Destaca-se, nessa

visão, o caráter transformador da atividade humana, ou seja, o modo como a atuação das pessoas pode modificar o ambiente organizacional. É nesse sentido que a escola é vista como lugar de aprendizagem, de compartilhamento de saberes e experiências, sendo, por isso, um espaço educativo que gera efeitos nas aprendizagens de professores e alunos. Ressalta-se, portanto, o papel dos aspectos sociais, culturais e institucionais, presente nas práticas de organização e gestão, na motivação e aprendizagem das pessoas da escola.

Essa visão da organização escolar não leva a diminuir a necessidade de as escolas serem bem geridas, de funcionarem bem, de contarem com recursos físicos e materiais, objetivando promover boas condições e meios para a aprendizagem dos alunos. Entretanto, acrescenta uma compreensão mais ampla da função educativa das formas de organização e de gestão em dois sentidos: a) o ambiente escolar é considerado em sua dimensão educativa, ou seja, as formas de organização e gestão, o estilo das relações interpessoais, as rotinas administrativas, a organização do espaço físico, os processos de tomada de decisões etc. são também práticas educativas; e b) as escolas são tidas como instituições aprendentes, portanto, espaços de formação e aprendizagem nos quais as pessoas aprendem com as organizações e as organizações aprendem com as pessoas. Por esse motivo, a escola é vista como espaço de aprendizagem, razão pela qual alguns autores a identificam como “comunidade de aprendizagem”.

Portanto, se ocorre nas organizações uma prática educativa, significa que, na escola, são transmitidos também valores, crenças e modos de agir. Desenvolvem-se práticas que alteram a visão de mundo, os comportamentos e as atitudes das pessoas. Por exemplo, as professoras que trabalham em duas escolas, uma de manhã e outra à tarde, sabem que essas escolas desenvolvem modos diferentes de trabalhar, de se relacionar, de organizar as aulas. Desse modo, as professoras podem aprender diferentes modos de pensar e agir.

Em resumo, as práticas de organização e de gestão existem para criar as condições para se atingir o principal objetivo das escolas: promover a qualidade cognitiva e operativa da aprendizagem dos alunos. *Cognitiva* no sentido de atuar no desenvolvimento dos processos psíquicos superiores dos alunos e *operativa* no sentido desenvolver habilidades e de saber agir moralmente. Por isso, é um lugar para aprender cultura, aprender a pensar, aprender a ser, aprender a compartilhar. Escola boa é aquela cujas práticas de organização e gestão asseguram as melhores condições e os meios para promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos e professores.

A organização e gestão como práticas educativas. Cultura organizacional, comunidade de aprendizagem, motivos, participação

Foi destacado anteriormente que as práticas de organização e gestão são práticas educativas e que a escola é um lugar de aprendizagem e de formação profissional. A escola é uma comunidade de aprendizagem: as pessoas aprendem com as organizações, as organizações aprendem com as pessoas. Nessa perspectiva, a escola é vista como um ambiente educativo, como espaço de formação e aprendizagem, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem tomar decisões sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, fazendo mais do que cumprir normas e regulamentos.

Se a escola como um todo é um ambiente educativo, compreende-se que todas as pessoas que trabalham na escola participam de tarefas educativas, ainda que estas não sejam da mesma natureza. As práticas educativas aparecem em muitos lugares e momentos:

- nas relações entre direção e professores;
- nos modos de relacionamento dos professores de funcionários com os alunos;

- no modo como a Secretaria da escola atende aos pais e alunos;
- na distribuição da merenda escolar, na higiene da escola;
- nas reuniões pedagógicas;
- nas festas comemorativas (festa junina, festas cívicas, aniversários das professoras e outros da equipe etc.);
- na entrada e saída dos alunos (exigências, por exemplo, de pontualidade, ordem, segurança, tolerância, respeito);
- no modo como se organizam os vários espaços da escola: o pátio, as quadras de esporte e lazer, os banheiros, a biblioteca, os laboratórios;
- no tratamento das diferenças entre alunos (sociais, étnicas, de sexo, linguísticas, de crenças religiosas, econômicas etc.);
- nos símbolos que existem na escola: crucifixo, retrato do prefeito ou do governador, cartazes na sala de aula com cenas edificantes, enfeites, vasos com plantas etc.; e

Há outras situações na sala de aula que também favorecem práticas de educação social e moral: formas de comunicação com os alunos, organização do trabalho em grupo, utilização do material de uso comum, aplicação de recompensas (prêmios, castigos etc.), tratamento das diferenças entre alunos (sociais, étnicas, de sexo, linguísticas, de crenças religiosas, econômicas etc.), a própria organização da sala de aula (limpeza, distribuição de lugares, uso de material didático etc.).

Qual é a importância de se saber que as práticas de organização e gestão são práticas educativas? A principal razão é de que há uma relação entre os contextos sociais, culturais, institucionais e o desenvolvimento humano e a aprendizagem das pessoas. As práticas institucionais e as práticas pedagógicas proveem as condições motivacionais e as condições intelectuais dos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. A aprendizagem e o desenvolvimento humano referem-se a mudanças em nossa personalidade promovidas pelos conhecimentos, valores, atitudes e habilidades que internalizamos. Essas mudanças não

acontecem apenas na sala de aula, mas também em outros espaços e atividades de nossa existência, entre eles, as práticas socioculturais e institucionais que vigoram no cotidiano das escolas.

Isso significa considerar as relações entre o contexto sociocultural e as pessoas que participam dele. O gráfico abaixo mostra como práticas socioculturais e institucionais incidem na atividade de aprendizagem pelas mediações culturais que atuam na aprendizagem dos alunos como sujeitos em ação, produzindo mudanças qualitativas na sua personalidade e na sua aprendizagem; os alunos, sujeitos em ação, podem intervir nas práticas socioculturais e institucionais pondo em relevo a participação dos indivíduos nessas práticas.

Gráfico 2 – Práticas socioculturais e institucionais e atuação na aprendizagem dos sujeitos



Vamos compreender melhor essas relações por meio de quatro conceitos: cultura organizacional, motivos individuais e motivos coletivos, zona de desenvolvimento próximo e participação como aprendizagem.

Cultura organizacional

Conforme mencionamos anteriormente, a organização escolar é uma unidade social em que pessoas trabalham juntas, interagem, para

desenvolver melhor o ensino e a aprendizagem dos alunos. Ganha relevância a consideração das práticas culturais e da subjetividade das pessoas, que dão uma configuração ao que chamamos de *cultura da escola ou cultura organizacional*.

Começemos com a compreensão do termo *cultura*. A cultura é um conjunto de conhecimentos, valores, crenças, arte, moral, costumes, modos de agir e de se comportar, adquiridos pelos seres humanos como membros de uma sociedade, ou de uma comunidade, que caracteriza o modo de ser e agir das pessoas. A cultura sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas. A escola é atravessada por vários tipos de cultura: científica, acadêmica, social, dos alunos, das mídias, da escola (GÓMEZ, 1998).

Numa organização, a carga cultural trazida pelas pessoas contribui para que seja definida a cultura dessa organização. Isso significa que as organizações – a escola, a família, a empresa, o hospital, a prisão etc. – vão formando uma cultura própria, de modo que os valores, as crenças, os modos de agir das pessoas, a sua subjetividade, constituem-se elementos essenciais para compreender sua dinâmica interna. É a cultura organizacional de uma escola que explica, por exemplo, a aceitação ou resistência perante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento dos problemas disciplinares, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho, entre outros. Destacar a cultura organizacional como um conceito central na análise da organização das escolas significa buscar a relação entre as práticas culturais das pessoas e sua atuação na organização e gestão escolar.

Segundo o sociólogo francês Forquin, a escola é um ambiente social que tem suas próprias características de vida, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime específico de produção e de gestão de símbolos (1993, p. 167). Portanto, nas escolas, para além daquelas diretrizes, normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, há aspectos de natureza cultural que as diferenciam umas das outras, sendo que

a maior parte desses aspectos não são claramente perceptíveis nem explícitos – isso foi denominado de “currículo oculto”. As diferenças entre as escolas aparecem nas formas de interação entre as pessoas, nas crenças, nos valores, nos significados, nos modos de agir, configurando práticas que se projetam nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula, na cantina, nos corredores, na preparação de alimentos e distribuição da merenda, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula, entre outras.

Definimos, assim, a cultura organizacional (ou cultura da escola) como o conjunto dos significados, dos modos de pensar e agir, dos valores, dos comportamentos, dos modos de funcionar que revelam a identidade, dos traços característicos, da escola e das pessoas que nela trabalham. Ela sintetiza os sentidos que as pessoas dão às coisas e situações, gerando um modo característico de pensar, de perceber coisas e de agir.

Portanto, a partir da interação entre diretores, coordenadores pedagógicos e professores, funcionários, alunos, a escola vai adquirindo, na vivência do dia a dia, traços culturais próprios, vai formando crenças, valores, significados, modos de agir e práticas. Essa cultura da escola se projeta em todas as instâncias: nas reuniões, nas normas disciplinares, na relação dos professores com os alunos na aula, na cantina, nos corredores, na preparação e distribuição da merenda, nas formas de tratamento com os pais, na metodologia de aula, entre outras.

Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas e vai gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar soluções. Essa cultura passa para o comportamento de professores e alunos. É claro que isso não ocorre sem conflitos, diferenças, discordâncias, podendo haver até quem destoe dessa cultura. Mas há em cada escola uma forma dominante de ação e interação entre as pessoas que poderia ser resumida nesta expressão: “temos a nossa maneira de fazer as coisas por aqui”. Isso nos permite entender que cada escola tem uma cultura própria que permite entender tudo o que acontece nela.

Mas, atenção, essa cultura pode ser modificada pelas próprias pessoas, ela pode ser discutida, avaliada, planejada, num rumo que corresponda aos propósitos da direção, da coordenação pedagógica, do corpo docente.

A relação entre a estrutura e a atuação das pessoas na cultura organizacional aparece de duas formas: como cultura instituída e como cultura instituinte. A cultura instituída refere-se às normas legais, à estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, às rotinas, à grade curricular, aos horários e às normas disciplinares, entre outros. A cultura instituinte é aquela que os membros da escola criam e recriam nas suas relações e na vivência cotidiana. Cada escola tem, pois, uma cultura própria que permite entender muitas situações que acontecem no seu cotidiano.

Além do mais, a cultura organizacional da escola influi na formulação do projeto pedagógico-curricular em todos os momentos de desenvolvimento e avaliação desse projeto e em todas as atividades que envolvem tomadas de decisão: no currículo, na estrutura organizacional, nas relações humanas, nas ações de formação continuada, nas práticas de avaliação. É importante ressaltar que o projeto pedagógico-curricular é também instituidor de uma cultura organizacional. Daí a importância da preparação dos professores para participar da gestão e organização da escola, incluindo a elaboração do projeto pedagógico, já que esse projeto representa a concretização das intenções das pessoas.

Comunidade de aprendizagem

Muitos educadores já interiorizaram a ideia de que as salas de aula são comunidades de aprendizagem. Quem trabalha com propostas pedagógicas inspiradas em Vigotski sabe que a aula é um lugar de trocas de significados, de representações, de negociação, de debate. Não é um lugar apenas de adquirir cultura, ou de imposição de cultura, mas de compartilhar significados e culturas. À vista disso, escreve Gómez:

Toda aprendizagem relevante é, no fundo, um processo de diálogo com a realidade social e natural ou com a realidade imaginada. [...] Esse diálogo criador requer, em nossa opinião, uma comunidade democrática de aprendizagem, aberta ao exame e à participação real dos membros que a compõem, até o ponto de aceitar que se questione sua própria razão, as normas que regem as trocas e a própria proposta curricular. (GÓMEZ, 1998, p. 97).

Esse mesmo raciocínio pode ser formulado para a organização escolar, pois esta constitui-se como um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de ação, é um lugar de recriação ativa da cultura, razão pela qual é adequada a expressão comunidade de aprendizagem. A organização escolar, entendida como comunidade democrática de aprendizagem, transforma a escola num lugar de compartilhamento de valores e práticas por meio do trabalho conjunto e da reflexão compartilhada sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados com a aprendizagem dos alunos e o funcionamento da escola. Para isso, a escola precisa introduzir formas de participação real dos membros nas decisões como reuniões de trabalho e de estudo, elaboração do projeto pedagógico-curricular, atividade conjunta de planejamento e avaliação das aulas, definição de modos de agir coletivos, definição de formas de avaliação e acompanhamento do projeto e das atividades da escola e da sala de aula, junto com outras ações de formação continuada, visando ao desenvolvimento profissional dos professores.

Se tanto a escola quanto a sala de aula são comunidades de aprendizagem, pode-se deduzir que práticas e valores compartilhados no âmbito da organização escolar exercem efeitos diretos na sala de aula, do mesmo modo que o que ocorre na sala de aula tem efeitos na organização escolar. Nesse sentido, a melhor concepção de funcionamento de uma escola é aquela que a toma como uma organização educativa que procura instituir um sistema de interações entre seus membros na base do compartilhamento de valores comuns, objetivos comuns, problemas comuns, por meio de práticas colaborativas: projetos comuns,

elaboração conjunta de planos de ensino e de tarefas de aprendizagem. A escola institui-se como comunidade de aprendizagem, um sistema permanente de formação continuada que inclui a utilização de processos grupais eficientes de tomada de decisões, projetos de trabalho comuns, programas de orientação para professores iniciantes, momentos de reflexão sobre a prática, desenvolvimento de formas de comunicação. Mais especificamente, a formação docente continuada ocorre na atividade conjunta dos professores, na discussão e elaboração das atividades orientadoras de ensino, tal como define Moura:

A formação do professor ao construir o projeto da escola passa pela construção de uma linguagem comum, movida por um objetivo de construir significativamente o conjunto de saberes que o projeto pretende desenvolver para a formação de seus alunos. [...] As nossas premissas sobre a formação do professor são que, ao interagir com outros sujeitos, ao ter que organizar suas ações pedagógicas, ele vai adquirindo novas qualidades que nos permitem afirmar que há um movimento na sua formação que vai de um ponto de menor qualidade a outro de maior qualidade no que poderíamos chamar de escala de formação. [...] O projeto é o elemento mobilizador. É ele que harmoniza o conjunto de ações dos indivíduos com a necessidade do coletivo numa comunidade escolar. (MOURA, 2003, p. 140-144).

A comunidade educativa define-se, assim, como uma forma de organização educativa que procura estabelecer um sistema de interações sociais baseadas no compartilhamento de valores, conhecimentos, objetivos e práticas educativas entre os seus membros para construir uma base de comunicação intersubjetiva. Consiste em formas de participação e aprendizagem colaborativa e trabalho em equipe, em oposição ao trabalho individual. Há três elementos que atuam na comunidade de aprendizagem: motivos pessoais e motivos coletivos, a zona de desenvolvimento próximo e a participação.

Motivos pessoais e motivos coletivos

Vem sendo comentado, insistentemente, ao longo deste texto, que as práticas de organização e gestão são práticas educativas. Elas influenciam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos e professores. Também tem sido reiterada a ideia de que as pessoas aprendem com as organizações e as organizações aprendem com as pessoas. Vem daí, portanto, o entendimento de que os integrantes da equipe escolar são agentes transformadores da realidade, podendo, inclusive, mudar a cultura instituída por meio da cultura instituinte. Ou seja, as pessoas podem transformar as práticas de organização e gestão da escola a serviço do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos.

Para compreender a atuação dos sujeitos na organização, é preciso compreender como funciona sua atividade psicológica interna. Conforme o psicólogo russo Leontiev, a estrutura psicológica da atividade humana é constituída pelas necessidades, motivos, finalidades e condições de realização da atividade. Por sua vez, a realização da finalidade escolhida para a atividade, em determinadas condições, depende da realização de diversas ações, cada ação é composta por uma série de operações em correspondência com as condições peculiares da tarefa. Desse modo, a atividade surge de necessidades que impulsionam motivos orientados para um objeto. O ciclo que vai de necessidades a objetos consome-se quando a necessidade é satisfeita, sendo que o objeto da necessidade ou motivo é tanto material quanto ideal. Para que esses objetivos sejam atingidos, são requeridas ações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade, mas são as condições concretas da atividade que determinarão as operações vinculadas a cada ação.

Os professores atuam com suas necessidades, seus desejos, seus motivos. São esses fatores que levam as pessoas a saberem o que buscam na vida, na profissão, quais objetivos definem para si próprias, por exemplo, quando estão com os alunos na sala de aula. Vamos chamar isso de *motivos pessoais*. Vamos dizer que o motivo é um estado interno

que ativa e dirige nossos pensamentos e ações para os objetivos. Ou seja, são as razões que as pessoas se dão para justificar suas ações, para escolher determinadas condutas e não outras.

Junto com os motivos pessoais, estão os motivos coletivos. Nossos motivos são sempre sociais, interiorizamos valores, atitudes, práticas que se instituem socialmente. Contudo, também as instituições, por meio das pessoas que nelas atuam, podem formular um projeto no qual incluem causas coletivas. Retoma-se aqui a ideia da escola como comunidade de aprendizagem, porque é dessa comunidade que surgem os projetos comuns, os acordos e as negociações dentro do grupo de dirigentes e professores. Nesse sentido, uma das funções mais importantes do projeto pedagógico seja a construção, pela equipe da escola, de motivos coletivos. São eles que dão consistência às ações coletivas e estas, por sua vez, impulsionam as ações individuais para a participação no projeto da escola.

Os professores e dirigentes escolares sabem que ações isoladas enfraquecem o espírito de grupo, as pessoas ficam sozinhas e solitárias. Quanto falta o objetivo coletivo, as pessoas ficam no individualismo, não compartilham seus esforços bem sucedidos nem seus insucessos. Fica mais difícil a mudança. A comunidade de aprendizagem visa, precisamente, juntar motivos individuais e motivos coletivos, buscando objetivos e trabalhos comuns, dinamizando e enriquecendo a organização escolar como um todo. É a mesma ideia já comentada: as pessoas mudam com as práticas organizativas e as organizações podem mudar com as pessoas.

A zona de desenvolvimento próximo e a participação nas práticas de organização e gestão

A zona de desenvolvimento próximo é um dos conceitos mais ricos e úteis trazidos por Vigotski. Ele pensou na aprendizagem na sala de aula, mas esse conceito pode ser aplicado às práticas de organização e

gestão. Para esse autor, o processo ensino-aprendizagem não coincide com o desenvolvimento, embora sejam processos interrelacionados. No entanto, a instrução, no sentido de processo de ensino-aprendizagem, é adequada quando antecipada em relação ao desenvolvimento, isto é, que puxa o desenvolvimento, que organiza e guia o processo de desenvolvimento. Segundo Vigotski:

A instrução só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela desperta e provoca toda uma série de funções que se encontram em fase de amadurecimento na zona de desenvolvimento próximo. Nisto consiste o papel fundamental da instrução no desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2017, p. 360).

Portanto, a instrução, ou seja, o ensino-aprendizagem, precede o desenvolvimento, sendo seu papel organizar um ensino capaz de fazer surgir a zona de desenvolvimento próximo nos alunos por meio da interação entre professor e alunos e entre alunos. A organização da sala de aula requer situações de ensino-aprendizagem nas quais sejam estabelecidas zonas de cooperação mútua, zonas de convergência, buscando aproximar alunos com diferentes estágios de rendimento escolar de modo que possam se ajudar mutuamente. A zona de desenvolvimento próximo ou imediato refere-se, portanto, a funções que estão em processo de amadurecimento, em estágio embrionário, e que podem ser desenvolvidas com a ajuda dos adultos ou colegas com os quais compartilham a escola, as brincadeiras etc. O que a criança faz hoje com a colaboração e orientação dos outros – principalmente do adulto, dos pais, dos professores, dos parentes – será capaz de realizar amanhã, de forma independente, passando a integrar o nível de desenvolvimento atual. Há, portanto, uma relação entre o desenvolvimento e a atuação colaborativa do adulto ou de pares.

Esse entendimento pode ser aplicado às práticas de organização e gestão. Além disso, na comunidade escolar ocorre o aprendizado, tendo em conta diferentes níveis de desenvolvimento entre seus integrantes. Também, no ambiente social da organização escolar, as interações sociais

são condição para o desenvolvimento cognitivo, ou seja, mudanças no modo de ser, pensar e agir das pessoas dependem de interações sociais, o que implica cooperação e participação em atividades conjuntas. Desse modo, a forma de aprendizagem é a interação que implica participação, sendo a participação um processo de aprendizagem. A participação se dá como “zona de desenvolvimento próximo”, ou seja, essa zona é a distância entre as ações cotidianas de rotina (o instituído: as normas, a rotina estabelecida) e as formas novas de ação geradas coletivamente (o instituinte). Os professores, portanto, aprendem no contexto de trabalho por meio da participação. Como forma de aprendizagem, a participação implica uma reflexividade compartilhada entre as pessoas que atuam na escola, envolvendo a elaboração do projeto pedagógico, as práticas de gestão e a atividade conjunta dos professores na discussão e elaboração de atividades orientadoras de ensino. Sacristán (1999, p. 147) escreve que “[...] a reflexividade se apresenta como o exercício da razão na clarificação dos fins e dos desejos pessoais e coletivos para avaliá-los e decidir a favor de um determinado compromisso”. A reflexão coletiva, comunitária, requer, por essa razão, uma capacidade cognitiva e um compromisso moral para decidir sobre o valor e o significado das ações a serem colocadas em ação numa escola.

A participação depende, assim, das características do grupo: interesses, desejos, formas de relacionamento, conflitos (cultura organizacional), nos quais estão implicados os significados compartilhados entre as pessoas. Depende, também, do empenho dos dirigentes escolares na organização de atividades conjuntas que possibilitem as interações e a participação.

Em síntese: a) a participação implica, acima de tudo, um processo de aprendizagem nas relações cotidianas da escola; b) a aprendizagem ocorre considerando-se a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento próximo de dirigentes e professores; e c) não há verdadeira participação se não há negociações e renegociações de significados; se não gera uma evolução das formas de relacionamento

em um grupo; se ela não produz um grau superior de vida em conjunto; se não leva a uma transformação social (FREITAS, 2005).

Para uma revisão das práticas de organização e gestão das escolas

As considerações feitas até aqui permitem concluir que não é possível para a escola atingir seus objetivos de melhoria da aprendizagem escolar dos alunos sem formas de organização e gestão em seu sentido de provimento de condições e meios para o funcionamento da escola, principalmente no sentido de práticas socioculturais e institucionais com caráter formativo. Procurou-se mostrar que, sendo a aprendizagem uma atividade situada num contexto sociocultural e institucional, o ambiente escolar, as formas de organização e gestão e a cultura da escola são práticas sociais que afetam os motivos dos alunos e suas disposições para aprender. Com isso, ganham outro sentido as ações levadas no âmbito da organização escolar, tomadas, até agora, como meras formas de “gestão participativa”, tais como as eleições para cargos diretivos, o projeto pedagógico-curricular, o conselho de escola e as decisões coletivas etc. Esse outro sentido é reforçado pela afirmação de Vigotski (2018, p. 90):

O meio se apresenta como fonte de desenvolvimento para as formas de atividade e das características superiores especificamente humanas, ou seja, precisamente a relação com o meio é a fonte para que surjam essas características na criança. [...] O homem é um ser social e, fora da relação com a sociedade, jamais desenvolveria as qualidades, as características que são resultado do desenvolvimento metódico de toda a humanidade. [...] De fato, a circunstância de o homem constituir-se como ser social por sua natureza, e o seu desenvolvimento consistir no domínio de formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico, está essencialmente na base da relação entre as formas ideais e as formas presentes.

Nessa outra visão, as formas de organização e gestão adquirem um caráter eminentemente pedagógico, implicando a definição de finalidades e objetivos educativos a serem assumidos pela equipe, a mobilização do corpo docente em torno de objetivos comuns, a formação continuada no contexto de trabalho, a valorização das reuniões efetivamente “pedagógicas” e a busca de metas comuns em torno dos procedimentos didáticos, considerando-se que esses fatores têm um impacto nos resultados escolares.

Portanto, se é a escola como um todo que se responsabiliza pela aprendizagem dos alunos e professores, se as práticas institucionais e organizacionais são práticas educativas, já que por meio delas são internalizados valores, atitudes, modos de agir, comportamentos, as atitudes das pessoas, então é preciso rever as práticas de organização e gestão vigentes e pensar ações concretas que tenham impacto na aprendizagem e no desenvolvimento de professores e alunos.

O conceito ampliado de organização nos levou a compreender a escola como uma comunidade de aprendizagem ou comunidade de aprendizes. Na escola se desenvolve a atividade de aprendizagem e, em função dela, a atividade de ensino, realizada pelos professores de forma coletiva e colaborativa. Dirigentes, professores e alunos buscam objetivos comuns, valores e práticas compartilhadas, assumindo-se como pertencentes à mesma instituição e cientes de que podem transformar o currículo, as metodologias e as próprias formas de organização mediante um trabalho conjunto.

Quatro aspectos podem ser considerados na mudança das formas de gestão a serviço da aprendizagem dos alunos: a) as políticas para a escola devem ser elaboradas com base numa concepção de finalidades e objetivos da escola centrada no conhecimento e nas necessidades reais das escolas e dos alunos; b) as práticas de organização e gestão devem estar voltadas à aprendizagem dos alunos; c) a qualidade do ensino depende do exercício eficaz da direção e da coordenação pedagógica; d) a organização e a gestão implicam a gestão participativa e a gestão

da participação; e) um bom projeto pedagógico-curricular eficazmente executado; f) atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino; e g) gestão da escola e ações de formação contada.

As políticas para a escola devem ser elaboradas com base numa concepção de finalidades e objetivos da escola centrada no conhecimento e nas necessidades reais das escolas e dos alunos

Trata-se de tomar uma posição sobre quais devem ser as finalidades e os objetivos da escola, especialmente para as camadas mais pobres da sociedade. A escola com qualidade educativa deve ser aquela que assegura as condições para que todos os alunos se apropriem dos saberes produzidos historicamente e, por meio deles, possam desenvolver-se cognitivamente, afetivamente e moralmente. Desse modo, a escola promove a justiça social cumprindo sua tarefa básica de planejar e orientar a atividade de aprendizagem dos alunos, tornando-se, com isso, uma das mais importantes instâncias de democratização social e de promoção da inclusão social. Nesse sentido, aprendizagem não pode se resumir à oferta de um “kit” de competências e habilidades sem conteúdo significativo, ela requer relações pedagógicas visando à conquista do conhecimento e do desenvolvimento das capacidades intelectuais e formação da personalidade. A qualidade social da escola começa, no mínimo, com o empenho pela igualdade social ao reduzir a diferença de níveis de escolarização e educação entre os grupos sociais, já que a superação das desigualdades sociais guarda estreita relação com o acesso ao conhecimento e à aprendizagem escolar. Essa concepção de escola não dispensa, de modo algum, que em seu interior sejam valorizadas as práticas socioculturais, mas estas devem ser conectadas ao processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos escolares. A razão para isso é muito clara e óbvia: sem apropriar-se dos conteúdos escolares que possibilitam o fortalecimento das capacidades intelectuais, as crianças e os jovens,

mesmo estando na escola e em tempo integral, não terão assegurado o seu direito a desenvolverem-se, a formarem novas capacidades de pensamento, a estabelecerem relações entre os conceitos científicos trabalhados pela escola e os conceitos cotidianos vividos no âmbito comunitário e local.

Desse modo, o que confere qualidade ou não ao sistema de ensino são as práticas escolares, as práticas de ensino, ou seja, é o investimento no pedagógico-didático que assegura a qualidade interna das aprendizagens.

As práticas de organização e gestão devem estar voltadas à aprendizagem dos alunos

As práticas de organização e gestão, a participação dos professores na gestão e o trabalho colaborativo estão a serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem. Mencionamos no início deste artigo que o grau em que as escolas conseguem melhorar a qualidade da aprendizagem escolar dos alunos é o que as diferencia umas das outras. Desse modo, uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria as condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas capazes de permitir o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos em suas aprendizagens.

A qualidade do ensino depende do exercício eficaz da direção e da coordenação pedagógica

Há boas razões para crer que a instituição escolar não pode prescindir de ações básicas que garantem o seu funcionamento: formular planos, estabelecer objetivos, metas e ações; estabelecer normas e rotinas em relação a recursos físicos, materiais e financeiros; ter uma estrutura de funcionamento e definição clara de responsabilidades dos integrantes da equipe escolar; exercer liderança; organizar e controlar as atividades de apoio técnico-administrativo; cuidar das questões da legislação e das diretrizes pedagógicas e curriculares; cobrar responsabilidades das

peessoas; organizar horários, rotinas, procedimentos; estabelecer formas de relacionamento entre a escola e a comunidade, especialmente com as famílias; efetivar ações de avaliação do currículo e dos professores; cuidar das condições do edifício escolar e de todo o espaço físico da escola; assegurar materiais didáticos e livros na biblioteca.

Tais ações representam, sem dúvida, o primeiro conjunto de competências de diretores e coordenadores pedagógicos. Falamos da escola como espaço de compartilhamento, lugar de aprendizagem, comunidade democrática de aprendizagem, gestão participativa etc., entretanto as escolas precisam ser organizadas e geridas como garantia de efetivação dos seus objetivos. Uma escola democrática tem por tarefa propiciar a todos os alunos, sem distinção, educação e ensino de qualidade, o que põe a exigência de justiça. Para tanto, supõe-se uma estrutura organizacional, regras explícitas e sua aplicação igual para todos, sem privilégios ou discriminações, garantia de ambiente de estudo e aprendizagem, tratamento das pessoas conforme critérios públicos e justificados. Por mais que tais exigências pareçam como excesso de “racionalidade”, elas justificam-se pelo fato de as escolas serem unidades sociais nas quais pessoas trabalham juntas em agrupamentos humanos intencionalmente constituídos, almejando objetivos de aprendizagem. Atualmente, as escolas recebem alunos de diferentes origens sociais, culturais, familiares, portadores vivos das contradições da sociedade. É preciso que o grupo de dirigentes e professores defina formas de gestão e de convivência que regulem a organização da vida escolar e as práticas pedagógicas, precisamente para conter tendências de discriminação e desigualdade social e assegurar a todos o usufruto da escolarização de qualidade.

A organização e a gestão implicam a gestão participativa e a gestão da participação

A organização da escola requer atender a duas necessidades: a participação na gestão como requisito democrático e a gestão da participação como requisito técnico. Por um lado, as escolas precisam cultivar os processos democráticos e colaborativos de trabalho, em função da convivência e da tomada de decisões; por outro, precisam funcionar bem tecnicamente, a fim de poder atingir eficazmente seus objetivos, o que implica a gestão da participação. A gestão participativa significa alcançar os objetivos da escola de forma colaborativa e democrática. A participação é o principal meio de tomar decisões, de mobilizar as pessoas para decidir sobre os objetivos, os conteúdos, as formas de organização do trabalho e o clima de trabalho desejado para si próprias e para os outros. A participação é viabilizada por interação comunicativa, diálogo, discussão pública, busca de consensos e de superação de conflitos. Nesse sentido, a melhor forma de gestão é aquela que permite criar um sistema de práticas interativas e colaborativas, visando à troca de ideias e experiências para se alcançar ideias e ações comuns.

Já a gestão da participação implica repensar as práticas de gestão, seja para assegurar relações interativas, democráticas e solidárias, seja para buscar meios mais eficazes de funcionamento da escola. A gestão da participação refere-se à coordenação, ao acompanhamento e à avaliação do trabalho das pessoas como garantia para assegurar o sistema de relações interativas e democráticas. Para isso, faz-se necessária uma bem definida estrutura organizacional, responsabilidades claras e formas eficazes de tomada de decisões grupais. As exigências de gestão e liderança por parte de diretores e coordenadores se justificam cada vez mais em face de problemas que incidem no cotidiano escolar: problemas sociais e econômicos das famílias, problemas de disciplina manifestos em agressão verbal, uso de armas, uso de drogas, ameaças a professores, violência física e verbal. Os problemas acentuam-se com a

inexperiência ou precária formação profissional de muitos professores que levam a dificuldades no manejo da sala de aula, no exercício da autoridade, no diálogo com os alunos. Constatar esses problemas implica que não pensemos apenas em mudanças curriculares ou metodológicas, mas em formas de organização do trabalho escolar que articulem, eficazmente, práticas participativas e colaborativas com uma sólida estrutura organizacional.

Projeto pedagógico-curricular bem concebido e eficazmente executado

O projeto pedagógico-curricular é uma declaração de intenções do grupo de profissionais da escola, é expressão da coletividade escolar. Em sua elaboração, é sumamente relevante levar-se em conta a cultura da escola ou a cultura organizacional e também o seu papel de instituidor de outra cultura organizacional. Para isso, uma recomendação inicial é de que a equipe de dirigentes e professores tenha conhecimento e sensibilidade em relação às necessidades sociais e demandas da comunidade local bem como do próprio funcionamento da escola, de modo a ter clareza sobre as mudanças a serem esperadas nos alunos em relação ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Com base nos dados da realidade, é preciso que o projeto pedagógico-curricular dê respostas a esta pergunta: em quais comportamentos cognitivos, afetivos, físicos, morais, estéticos etc. queremos intervir de forma a produzir mudanças qualitativas no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos?

Além disso, é necessário ter clareza sobre o objetivo da escola, o qual, em minha opinião, consiste em garantir a todos os alunos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania baseadas em critérios de solidariedade e justiça, na alteridade, na descoberta e no respeito pelo outro, no aprender a viver junto. Isso significa: uma escolarização igual para sujeitos diferentes por meio de um currículo comum a todos, conforme a formulação de Sacristán (1999). A partir de uma base comum de cultura geral para todos,

o currículo para sujeitos diferentes significa acolher a diversidade e a experiência particular dos diferentes grupos de alunos, propiciando um espaço de diálogo e comunicação na escola e nas salas de aula. Um dos mais relevantes objetivos democráticos no ensino será fazer da escola um lugar em que todos os alunos e alunas possam experimentar sua própria forma de realização e sucesso. Para tudo isso, são necessárias formas de execução, gestão e avaliação do projeto pedagógico-curricular.

A atividade conjunta dos professores na elaboração e avaliação das atividades de ensino

A modalidade mais rica e eficaz de formação docente continuada ocorre pela atividade conjunta dos professores na discussão e na elaboração das atividades orientadoras de ensino. É assim porque a formação continuada passa a ser entendida como um modo habitual de funcionamento do cotidiano da escola, um modo de ser e de existir da escola. Para Moura, o projeto pedagógico concretiza-se mediante a realização de atividades pedagógicas. Para isso, os professores realizam ações compartilhadas que exigem troca de significados, possibilitando ampliar o conhecimento da realidade. Desse modo, “[...] a coletividade de formação constitui-se ao desenvolver a ação pedagógica. É essa constituição da coletividade que possibilita o movimento de formação do professor” (MOURA, 2003, p. 140-144).

Gestão da escola e ações de formação continuada

O aprendizado cotidiano nas atividades conjuntas de colaboração entre os professores precisa ser reforçado por outras atividades de formação continuada no contexto de trabalho. São aquelas práticas formativas de desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal da escola: grupos de estudo, projetos de trabalho, encontros pedagógicos para troca de ideias e experiências, entrevistas com a coordenação pedagógica etc. Segundo Nadal (2000), as práticas de gestão e as de

formação continuada possuem uma dependência mútua. A formação continuada propicia condições para que os professores saibam como participar e exerçam a participação no processo de gestão democrática, enquanto o processo de gestão propicia a formação reflexiva dos professores em coletividade. “Compreende-se, assim, a gestão e a formação contínua como práticas articuladas da organização escolar [...]” (NADAL, 2000, p. 26).

Conclusão

Este texto abordou as formas de organização e gestão das escolas como práticas educativas e sua repercussão na aprendizagem e no desenvolvimento de professores e alunos, tendo como referência as finalidades educativas escolares. Inicialmente, as finalidades educativas da escola foram apresentadas como princípios indicadores de orientações filosóficas e políticas, de concepções e valores que fundamentam a organização de um sistema educativo que, formuladas em meio a interesses de classes e grupos sociais em uma sociedade, norteiam as políticas educacionais e curriculares, as definições de conteúdo e metodologia do ensino, as formas de organização e gestão da escola, chegando ao trabalho dos professores. Em seguida, no segundo tópico, foram feitos esclarecimentos conceituais acerca da organização e gestão, destacando-se uma visão ampliada na qual sua função é prover condições institucionais e pedagógicas para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento de professores e alunos. O terceiro tópico destacou a ideia de que não é somente na sala de aula que se educa e ensina, também as práticas de organização e de gestão educam e ensinam, tais como o ambiente social instituído na escola, o clima afetivo, a cultura organizacional, as formas de relacionamento, os modos de resolver problemas e solucionar conflitos, as formas de participação etc. Finalmente, no quarto tópico, foram indicadas ações a serem levadas a efeito para aprimoramento das práticas de organização e gestão,

visando aos meios e às condições para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento dos alunos, tais como a definição de finalidades e objetivos, o papel da direção e da coordenação pedagógica, o projeto pedagógico, as formas de participação e as ações de formação continuada na situação de trabalho.

O texto teve como propósito principal ajudar os professores e os demais integrantes da escola a compreender que as formas de organização e gestão expressam o ambiente social em que os processos orientados para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos ocorrem. Ou seja, que nas instituições e organizações ocorrem práticas educativas e, portanto, elas educam a todos os que nelas atuam. Nesse sentido, foi realçado que, asseguradas as condições mínimas de funcionamento da escola – físicas, materiais e humanas – a participação nas práticas de organização e gestão da escola é uma condição de aprendizagem e de desenvolvimento humano de todos os seus integrantes, propiciando as oportunidades de mudança nos modos de ser, de pensar e de agir, objetivo maior de uma educação desenvolvimental.

Retoma-se, finalmente, os dizeres da epígrafe com a qual este texto foi iniciado. As escolas ganharão outro sentido e significado quando dirigentes escolares, professores, alunos e funcionários auxiliares puderem dizer: “Sou parte de um grupo de educadores que está construindo a qualidade de ensino para todos na escola e na sala de aula”.

Referências

EVANGELISTA, O. (org.). **O que revelam os “slogans” na política educacional**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2014.

EVANGELISTA, O. **Qualidade da educação pública: estado e organismos multilaterais**. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Qualidade da escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, L. C. Qualidade negociada: avaliação e contra-regulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, 2005.

HEDEGAARD, M. Institutional practices, cultural positions, and personal motives: immigrant parent's conceptions about children's school life. In: HEDEGAARD, M.; JENSEN, U. J. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca): Aarhus University Press, 1999. p. 276-301.

HEDEGAARD, M.; FLEER, M. **Studying children: a cultural historical approach**. Londres: McGraw-Hill Education, 2008.

LAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S.; LAVE, J. (comps.). **Estudiar las prácticas: perspectivas sobre actividad y contexto**. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 2001. p. 13-45.

LAVE, J.; WENGER E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, H. (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola. 2002. p. 165-173.

LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, Y.; LIBÂNEO, J. C.; TUPIN, F. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques** (p. 159-280). Saint-Lambert, Québec: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LESSARD, C. Les organisations internationales et l'éducation dénationalisée d'un apprenant perpétuel et adaptable. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-37, 2021.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas em debate, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; ROSA, S. V. L.; SUANNO, M. V. R. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57. *E-book*.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais e repercussões no funcionamento curricular e pedagógico das escolas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações, 2013. p. 1-229.

LIBÂNEO, J. C. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino

fundamental e de propostas para a escola pública. *In*: SILVA, M. A.; CUNHA, C. (orgs.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 13-56.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Heccus, 2014.

LUCK, H. *et al.* **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MOURA, M. O. O educador matemático na coletividade de formação. *In*: TIBALLI, E. A.; CHAVES, S. T. **Concepções e práticas em formação de professores**. Goiânia: Alternativa; Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NADAL, B. G. Gestão e formação contínua: práticas articuladas da organização escolar. Olhar de Professor. **UEPG**, Ponta Grossa, ano 3, n. 3, p. 15-28, 2000.

PARO, Vitor. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid: Morata, 1999.

SILVA, M. A. Dimensões da política do Banco mundial para a educação básica pública. *In*: SILVA, M.; CUNHA, C. (orgs.). **Educação básica: políticas, avanços e pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 57-96.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Paris: Unesco, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_F.PDF.

VIGOTSKI, L. S. **7 aulas sobre os fundamentos da pedologia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamiento y habla**. Buenos Aires: Colihue Clásica, 2002.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, São Paulo, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

CAPÍTULO 5

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE HIDROLÂNDIA-GO ACERCA DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA



CAPÍTULO 5

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES: CONCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE HIDROLÂNDIA-GO ACERCA DO PAPEL SOCIAL DA ESCOLA

André Luiz Araújo Cunha
IF Goiano

Ludmylla Teodoro da Silva
IF Goiano

Paulo Silva Melo
IF Goiano

Introdução

A presente pesquisa se insere no contexto da pesquisa “Concepções de diferentes agentes sociais sobre finalidades educativas escolares no século XXI: um estudo no estado de Goiás”, financiada pelo CNPq, desenvolvida pelo Grupo de Pesquisa Teoria histórico-cultural e Práticas Pedagógicas do Programa de Pós-Graduação da PUC Goiás no período de 2019 a 2021. O projeto teve como objetivo identificar e analisar as concepções sobre finalidades educativas escolares presentes na literatura, documentos oficiais, bem como aquelas expressas por diferentes agentes sociais ligados direta ou indiretamente à escola. Este capítulo é um recorte da referida pesquisa, analisando e discutindo concepções de finalidades educativas escolares de professores da Rede Municipal da cidade de Hidrolândia-Go, tendo em conta as seguintes questões: para que servem as escolas? O que as escolas devem ensinar aos alunos? E,

por fim, o que seria um bom professor? Para a realização da pesquisa bibliográfica, foi efetuada busca em teses e dissertações disponíveis no Banco de Dissertações e Teses da CAPES, artigos científicos disponíveis no Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e na biblioteca *Scientific Electronic Library Online* referentes ao período de 2015 a agosto de 2021. A pesquisa de campo foi realizada por meio de entrevistas com professores de duas escolas municipais do mencionado município.

O texto está organizado em quatro tópicos. O primeiro faz uma breve menção ao conceito de finalidades educativas das escolas. O segundo caracteriza e analisa a concepção de finalidades educativas na perspectiva de organismos internacionais. O terceiro aborda as políticas educacionais e referenciais de qualidade: currículo de resultados, currículo para diversidade sociocultural, currículo para formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural. O quarto apresenta e discute as concepções de professores acerca das finalidades educativas da escola, conforme as seguintes categorias: para que servem as escolas; o que as escolas devem ensinar aos alunos; e características de um bom professor.

Breve menção ao conceito de finalidades educativas escolares

O tema das finalidades educativas das escolas tem merecido importantes estudos em razão de que elas antecedem e norteiam decisões sobre as políticas destinadas à educação, aos currículos, aos objetivos e conteúdos escolares, às formas de organização das escolas e aos programas de formação de professores etc. Elas também incidem nas práticas cotidianas das escolas e influenciam a visão de professores sobre os objetivos do seu trabalho.

Lenoir *et al.* (2016) escrevem que as finalidades nos permitem determinar aquilo para o qual vivemos e agimos, definindo os rumos a tomar na realização de nossa existência. Elas condicionam nossas ações e compõem a razão de ser das escolhas presentes e futuras que fazemos, sendo a fonte primeira das motivações de toda nossa vida

ativa. Esses autores, a partir de estudos conduzidos pela Cátedra de Pesquisa do Canadá sobre a Intervenção Educativa (CRCIE), destacam alguns elementos e levantam pressupostos acerca da impossibilidade de formar uma padronização ou classificação qualitativa para o conceito de finalidades educativas. Constituídas em função de um projeto educativo, definido por eles como um conjunto de hipóteses, das concepções e das finalidades que subentendem e inspiram uma ação educativa, essas finalidades materializam-se em uma estrutura que é sempre ideológica e política, e não somente estratégica. Ainda, segundo os autores, as finalidades educativas são concebidas como uma questão complexa e controversa, podendo ser interpretada sob diferentes perspectivas (filosófica, política, epistemológica, cultural, ideológica etc.), sujeita a contestações e a diferentes interpretações em relação a seus atributos e significados, gerando instabilidade quanto aos objetivos escolares, o que interfere diretamente na sua assimilação pelos professores. Eles escrevem:

Seria então uma ilusão perigosa, senão uma mistificação social, preconizar ou afirmar que as finalidades escolhidas advêm de escolhas neutras. Essas finalidades decorrem de um jogo de forças em que se enfrentam interesses particulares, sistemas de valores e grupos sociais. Não existem então finalidades transhistóricas, transculturais e universais. A análise das FES permite assim compreender sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo e as orientações que a sociedade – ou sem dúvida mais exatamente aqueles que a controlam – entendem adotar, os desafios e as visões que elas veiculam, assim como as preconizações de atualização em classe. (LENOIR *et al.*, 2016, p. 16).

As finalidades também são utilizadas como referência para a definição de critérios de qualidade de educação, a forma como esse critério é concebido influencia diretamente as ações institucionais e docentes, sendo “[...] a partir delas que se pode identificar as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares e como seus significados aparecem, no plano operacional, nas escolas e salas de aula”

(LIBÂNEO, 2019, p. 3-5). Além do mais, elas não são universais nem atemporais, as finalidades educativas escolares moldam-se conforme o espaço e o tempo analisado. Atualmente, propõe-se que sejam resultados de um jogo de forças, no qual o conflito ocorre por meio de interesses particulares, sistema de valores e grupos sociais. Elas sofrem influência do contexto social e ideológico no qual está inserido, portanto não são neutras, estando submetidas aos imperativos econômicos, políticos e burocráticos, os quais as destituem de seu sentido propriamente educacional (LENOIR *et al.*, 2016). Nesse contexto, vale ressaltar o questionamento apresentado por Lenoir:

[...] a educação é um bem de consumo ou um processo de constituição e desenvolvimento da dimensão humana e social, uma necessidade e um direito para todo ser humano ou uma ferramenta de dominação e inculcação da submissão? Lenoir (2021, p. 10).

Para Placco e Callas (2020), são as finalidades educativas que divulgam a visão de uma sociedade a respeito de seu contexto socioeducacional ou ainda que segundo as autoras, elas

[...] expressam o que realmente move mais profundamente o trabalho de todos na escola – incluindo os alunos, evidentemente. As finalidades educativas escolares referem-se ao sentido de ‘ser educado’, em um determinado contexto histórico, social, cultural e material. Em outras palavras, podemos dizer que as FEE expressam a visão de uma sociedade a respeito de seu contexto socioeducacional. Portanto, devemos considerar as FEE como conceitos imprescindíveis para a escola na atualidade. (PLACCO; CALLAS, 2020, p. 297).

A partir das considerações apresentadas no contexto das políticas educacionais brasileiras, poderíamos indagar se as concepções, as finalidades e os objetivos da educação estão inseridos em uma perspectiva de caráter emancipatório ou se se constituem como uma ferramenta de dominação.

De acordo com Libâneo (2018), no contexto atual, influenciadas pela visão neoliberal, as finalidades educativas primordiais foram corrompidas, o que deveria contribuir para promover uma formação cultural humana com base em múltiplos aspectos (intelectual, afetivo, moral, estético, técnico etc.) dá vazão a um ensino superficial, com o objetivo de promover conhecimentos utilitários, aferidos por avaliações de desempenho. Placco e Callas enfatizam que as finalidades educativas escolares

[...] se transformaram drasticamente, com o advento da lógica utilitarista do neoliberalismo, em que se segue o modelo do funcionamento do mercado, segundo o qual a instituição escolar é uma empresa, o aluno e os pais são os clientes e o professor, um prestador de serviços. (PLACCO; CALLAS, 2020, p. 300).

Em melhorias para o processo de ensino reverberam as discussões sobre as finalidades da escola, à medida que definem critérios de qualidade de educação, sendo indissociável, pois elas integram ou estão no cerne dos planejamentos e produções de documentos que norteiam a educação. Nessa condição, é incontestável que as políticas vigentes, concebidas pelos organismos internacionais, interferem nas políticas educacionais e nos currículos, atingindo as formas de organização e funcionamento das escolas e a formação de professores. Em razão disso, destaca-se a importância de se conhecer e analisar as visões de professores sobre as finalidades educativas escolares, o que possibilita identificar interesses e lógicas presentes nessas visões. Esse discernimento contribui para que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se posicionem de forma crítica e tenham propriedade para se posicionar de forma consciente, contribuindo para a construção de uma escola mais justa. Assim, buscando identificar e compreender onde se assentam tais lógicas propostas, passamos a analisar quais as finalidades e os objetivos da escola na perspectiva dos organismos internacionais.

Finalidades e objetivos da Escola na perspectiva dos organismos internacionais

Em meados do século vinte, com o advento da revolução técnico-científico- informacional, a sociedade passou por diversas transformações. Mudanças que perpassam pelas diversas esferas da sociedade (econômicas, políticas, sociais, culturais e educacional) e constitui novas formas de interação entre os indivíduos de diferentes partes do mundo. Compreender essas mudanças é essencial para identificar aspectos que regem fundamentos decisivos para a formação estrutural de uma sociedade, em especial a dos países subdesenvolvidos ou emergentes.

Sob a ótica neoliberal, em que os interesses do sistema capitalistas são priorizados em detrimento dos aspectos essenciais ao desenvolvimento humano e bem-estar social, países do mundo todo subordinam-se a macroprojetos vinculados ao cerne do capitalismo, ou seja, a expansão do mercado globalizado. Nesse contexto, a educação, mola mestra para o desenvolvimento de uma sociedade, constituiu-se como um dos focos da estratégia de atuação dos organismos multilaterais, induzindo políticas educacionais de países emergentes.

Esse movimento de internacionalização das políticas educacionais, segundo Libâneo (2016, p. 42), encontra-se inserido no contexto de globalização em que interesses do grande capital “[...] formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento. Essas recomendações incluem formas de regulação das políticas em decorrência de acordos de cooperação, principalmente nas áreas da saúde e da educação”. Na área da educação, por intermédio principalmente do Banco Mundial e da Unesco, foram realizadas conferências internacionais nas quais foram traçados objetivos e metas para a educação em nível global. Em 1990, de 5 a 9 de março, ocorreu em Jontiem, na Tailândia, a primeira e principal dessas conferências, a Conferência Mundial de Educação para Todos, tendo como objetivo

principal tornar a educação básica universalmente disponível (UNESCO, 1990). De acordo com Libâneo:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

Segundo Evangelista, a reforma educacional introduzida no Brasil na década de 1990 tinha como slogan “nenhuma criança sem escola”, dentro da lógica de subordinação da educação à economia. Conforme a autora:

[...] a ideia de que a universalização da educação básica – entendida como ensino–fundamental - era condição sine qua non para superar as desigualdades econômico-sociais, pelo que se procurava recuperar a harmonia entre economia e educação. Privilegiou-se: a) a expansão das vagas escolares, b) a gestão do sistema educacional, munido de um sistema de avaliação e informação, e c) a ajuda internacional para o desenvolvimento da eficiência institucional, operacional e de gestão política, financeira e social necessária às reformas pretendidas. (EVANGELISTA, 2013, p. 19).

Nesse sentido, a autora destaca nos documentos do Banco Mundial o papel da escola no alívio da pobreza. Para ela, a reforma educacional implementada na década de 1990 “[...] era instrumentalizada para que populações pobres ou miseráveis fossem controladas, apassivadas e não oferecessem riscos à organização internacional do capital” (EVANGELISTA, 2013, p. 21). Entre as diretrizes inscritas no documento *Priorities and Strategies for Education*, formulado pelo BM (1995), estava a melhoria nos resultados escolares, de forma a aumentar o “patrimônio educacional”; a ampliação de empréstimos para a educação básica e ampliação na oferta de vagas, entre outras.

O relatório de Desenvolvimento Humano Regional para a América Latina e o Caribe, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) no ano de 2016, abordando a temática “Progresso Multidimensional: o bem-estar para além da renda”, explicita a necessidade de ampliação de políticas para proteger ganhos, evitando que as pessoas caiam de volta na pobreza. O documento recomenda para a América Latina e Caribe:

[...] um foco renovado na política pública para lidar com os desafios atuais, assim como para apoiar, consolidar e continuar conquistas passadas em termos de bem-estar. Entre os desafios principais estão uma reduzida inclusão produtiva, a natureza regressiva dos muitos sistemas de impostos, a qualidade abaixo do padrão da educação, a segmentação dos sistemas de proteção social e a ausência de sistemas de tratamento de saúde. (PNUD, 2016, p. 18).

Como observado anteriormente, o foco das políticas de alívio da pobreza está concentrado, especialmente, nas áreas da educação e saúde (ALVES, 2020). No caso específico da educação, o relatório destaca a importância de ser melhorada a qualidade da educação inicial, visando à ampliação da produtividade e ao crescimento econômico.

A conquista de maior e melhor educação não é apenas um objetivo por si só, como um direito universal; em vez disso, também constitui um canal crucial para se alcançar a inclusão produtiva, maior produtividade e crescimento econômico. Os avanços no acesso e a cobertura da educação experimentada na região nas últimas décadas ainda são insuficientes nos níveis de educação média e terciária. Adicionalmente, a qualidade da educação oferecida na região ainda é muito baixa, e há uma falta de correspondência entre o que é aprendido pelos jovens durante o ciclo de educação e as demandas produtivas, o que significa que a educação não conseguiu contribuir para uma maior produtividade. (PNUD, 2016, p. 20).

É notória a insistência em subordinar a educação ao sistema produtivo. O discurso sobre necessidade de reformas educacionais que “melhorem” a qualidade de ensino é recorrente nos documentos

formulados por organismos internacionais direcionados aos países emergentes, sempre visando atender os interesses do capital. A Organização Internacional do Trabalho (OIT), por exemplo, no ano de 2014, publicou um relatório intitulado “Trabalho decente e juventude – série: transição da escola para o trabalho”, a necessidade de adequar a educação às necessidades do mercado de trabalho, enfatizando que a educação atual “[...] não preparam os/as jovens adequadamente para o mundo do trabalho” e destaca ainda a “[...] importância de melhorar a qualidade das políticas educacionais e de formação profissional, inclusive para desenhar ou ajustar os cursos com um olhar voltado para as demandas do setor produtivo” (OIT, 2014, p. 64).

As orientações advindas dos organismos internacionais são implementadas a partir de reformas curriculares. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, é um exemplo claro da materialização de tais orientações. No caso específico da BNCC, por exemplo, grupos ligados ao grande capital, a partir do Movimento pela Base Nacional Comum (MPB) definiram as diretrizes curriculares que orientam tanto a Educação Básica quanto a formação dos futuros professores – Base Nacional Comum Formação de Professores. De acordo com Andrade (2020), o MPB foi criado no ano de 2013 durante o Seminário Internacional Liderando Reformas Educacionais e Fortalecendo o Brasil para o Século 21. O evento, que contou com a parceria da Fundação Lemann, ocorreu na Universidade de Yale, nos Estados Unidos. Segundo a autora, o grupo responsável pela elaboração da BNCC é constituído por diversos grupos ligados ao grande capital.

O apoio institucional do MPB é composto, desde sua fundação, por: i) Consed; ii) Undime; iii) Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave); iv) Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); v) Comunidade Educativa CEDAC; vi) Fundação Roberto Marinho; vii) Instituto Ayrton Senna; viii) Todos Pela Educação; ix) Instituto Natura; x) Instituto Unibanco; xi) Instituto Inspirare e a xii) Fundação Lemann. Posteriormente, em 2017, passaram a integrar também o MPB a Fundação

Não é fora de propósito observar que as finalidades educativas na visão do neoliberalismo estão explicitadas na justificativa apresentada na Medida Provisória 746, publicada em 2016 pelo então Ministro da Educação Mendonça Filho, estabelecendo que era necessário melhorar a qualidade da educação (entenda-se aumentar o IDEB), rompendo com o currículo extenso, fragmentado e superficial, “[...] que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI”. Esse documento argumenta, ainda, que esse currículo, além de não favorecer a aprendizagem, não propicia habilidades e competências, e os estudantes “[...] são forçados a cursar, no mínimo treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho” (BRASIL, 2016, s/p.).

Analisando os impactos de tais políticas no contexto escolar, Libâneo (2018) demonstra que é possível identificar, a partir das práticas de organização e gestão da escola e também nas práticas pedagógico-didáticas na sala de aula, a incidência de referenciais de qualidade de educação inscritos na política educacional do Estado de Goiás, os quais são claramente influenciados por organismos internacionais. Com base em resultados de uma de suas pesquisas, o autor elenca os pontos que demonstram a verdadeira consequência gerada pelos critérios de qualidade de ensino baseados em resultados e avaliações externas. A princípio, o autor destaca a visão economicista de educação, na qual o método da avaliação se resume a resultados, sendo a formação de mão de obra para o trabalho o objetivo dessa visão. Ele reconhece a ligação da educação para o desenvolvimento da economia, porém destaca que não deve “[...] ocorrer a redução da educação a um fator econômico, deixando de tê-la como um direito básico que assegure a formação cultural, científica e o desenvolvimento de suas potencialidades” (LIBÂNEO, 2018, p. 62). Com base nos objetivos da educação ditados pelos organismos internacionais, as necessidades básicas de aprendizagem

se resumem às necessidades mínimas, limitando-se aos conhecimentos úteis e habilidades para que o cidadão consiga ocupar o mercado de trabalho, deixando de lado os conteúdos essenciais para a contribuição do desenvolvimento das capacidades intelectuais, o que deveria de fato ser o papel da formação escolar. Libâneo ressalta os limites de uma formação reduzida à preparação dos alunos, exclusivamente, para capacidades produtivas:

[...] a aprendizagem escolar se presta, em primeira instância, à solução de problemas sociais e econômicos de acordo com os critérios do mercado global e não, primordialmente, ao provimento de formação humana visando o desenvolvimento pleno da personalidade. (LIBÂNEO, 2018, p. 63).

No modelo neoliberal de educação, a linguagem do mercado sobrepõe-se à linguagem da educação, dando prioridade aos conhecimentos utilitários e às habilidades técnicas em detrimento do trabalho pedagógico dos professores com conteúdo, os quais encaminham o desenvolvimento intelectual dos estudantes. Nesse modelo, a avaliação insere-se como regulador do “mercado educativo” e contribui para o controle e monitoramento do trabalho escolar, e não como ferramenta de auxílio ao desenvolvimento intelectual dos estudantes. A educação torna-se subordinada à economia e assume a responsabilidade de formar cidadãos capacitados para o trabalho produtivo, deixando de lado seu papel de assegurar a todos os indivíduos o direito à formação e ao desenvolvimento, “O princípio que exige do sistema educacional a obrigação de resultados inverte a lógica da natureza da atividade educacional: ela é, antes de tudo, um projeto ético dirigido à formação de seres humanos” (LIBÂNEO, 2018, p. 63-64). O autor enfatiza a importância de visualizar a educação para além da vertente do mercado, da produtividade, dos índices, e reverbera a importância de idealizar a educação “[...] como processo de formação e desenvolvimento de seres humanos, um direito humano básico, que deveria ser sustentado pelo Estado” (LIBÂNEO, 2018, p. 62).

Outro ponto destacado por meio dos resultados de sua pesquisa é a banalização do processo de ensino, recorrente pela regulação feita por avaliações externas, o que conduz o ensino a práticas transitivas, moldadas conforme as exigências das avaliações. Em suma, sobre as escolas que adotam o currículo instrumental ou de resultados imediatos, o autor enfatiza que “[...] o papel do professor se reduz à reprodução de atividades e o dos estudantes a memorização” (LIBÂNEO, 2018, p. 65). Com isso, o estudante não participa ativamente do processo de aprendizagem, ele apenas recebe o conteúdo que é transmitido pelo professor sem considerar seu estágio de desenvolvimento e seus conhecimentos prévios. Além disso, segundo o autor, o modelo neoliberal de educação desconsidera os fatores que intervêm no rendimento escolar, pois “[...] não são levados em conta os fatores intraescolares tais como as condições de salário e de trabalho dos professores, as condições pedagógicas, incluindo o apoio ao professor na sala de aula e as condições históricas e sociais concretas de vida dos alunos” (LIBÂNEO, 2018, p. 70).

Reiterando as considerações anteriores, Piccinini e Andrade (2018) escrevem que a burguesia brasileira, aliada aos interesses dos organismos internacionais, tem disputado um projeto hegemônico para a educação brasileira, nas últimas décadas, a partir de reformas curriculares, com a justificativa de promover “[...] um novo padrão de desenvolvimento econômico aliado à equidade social” (PICCININI; ANDRADE, 2018, p. 34). Essas reformas “[...] são promovidas como ponto chave para adequação da formação da força de trabalho às novas necessidades do processo produtivo, almejando o aumento da produtividade e fortalecimento da economia nacional” (PICCININI; ANDRADE, 2018, p. 34-35). Vejamos como se expressam os referenciais de qualidade no âmbito das políticas educacionais.

Políticas educacionais e referenciais de qualidade: currículo de resultados, currículo para a diversidade sociocultural, currículo para a formação cultural e científica articulado com a diversidade sociocultural

Ao longo da história da educação brasileira, o acesso à escola nem sempre foi democrático, no sentido da universalização do acesso da população em idade escolar. Foi com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, nos anos 1930, que a sociedade brasileira se manifestou pelo direito a uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória. A constituição de 1937 trazia no artigo 129 que era “[...] dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais” (BRASIL, 1937). Ainda segundo a Constituição, a criação de escolas de aprendizes ficava a cargo das indústrias e dos sindicatos econômicos, sendo destinadas aos filhos dos associados e de seus operários. Arroyo, analisando o processo de democratização do ensino nesse período, afirma que:

[...] A expansão da instrução pública para o povo é aceita como exigência, desde que não o “desvie do exercício de suas profissões operárias, conservando-os dentro de sua classe”. Nesse contexto do período pré-30, mais do que um processo de expansão do ensino, o que ocorre é um processo de diversificação do sistema básico de instrução. Não é a escola que predominava no Império e na República, formadora da cultura intelectual das elites, que chega às novas camadas. É outra escola, com novas funções, métodos, programas e organização, refeita ‘**sob medida**’ para cada grupo social. (ARROYO, 1986, p. 20, grifos do autor).

Como se observa, a expansão da escola pública para as famílias operárias tinha uma função sociopolítica completamente diferente da estrutura oferecida aos filhos dos ricos. Além de ter como foco o processo de socialização das crianças, os conteúdos programáticos para essa classe social deveriam ter “[...] uma orientação prática e simplificada

o mais possível” (ARROYO, 1986, p. 21). Nesse sentido, observa-se que ações efetivas em âmbito legal ocorreram somente no governo militar (1964-1985), as mudanças estruturais profundas visavam atender às demandas da sociedade urbano-industrial que se instalava na época, cuja finalidade era alavancar o desenvolvimento do país, sendo que isso propiciou uma expansão no número de matrículas no ensino primário, “[...] o que permitiu que as camadas populares tivessem acesso à escolarização” (ROSA; LOPES; CARBELO, 2015, p. 167). Essas ações, por um lado, asseguraram o acesso quantitativo, mas sem medidas correlatadas no aspecto qualitativo, conforme mostra Libâneo (2018, p. 52) ao escrever sobre as consequências da democratização do ensino sob o regime militar – também com a ampliação da influência externa na educação brasileira caracterizada pela subordinação das políticas educacionais à economia, alinhada à teoria do capital humano e às demandas do mercado.

Durante o processo de redemocratização do Estado brasileiro, a constituição da política volta-se ao enfrentamento de diversas demandas complexas, muitas delas reprimidas pelo governo militar – fruto das transformações – e também pelo empobrecimento da sociedade. Uma das demandas coletivas emergentes correspondia ao acesso à escolarização básica, em especial, aos indivíduos que não tiveram acesso ao ensino na idade regular (ROSA; LOPES; CARBELO, 2015).

Com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, a democratização da educação ganha um novo espaço no campo dos debates das políticas educacionais. Em relação à educação, em seu artigo 205, institui-se que esta consiste no “[...] 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). Buscando a superação das desigualdades educativas, observadas nas Constituições anteriores, institui-se que o ensino a ser ministrado tenha como base os princípios “I – igualdade de condições para o acesso

e permanência na escola; 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” (BRASIL, 1988), sendo a busca da educação definida em seu art. 205 como o “[...] direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, estabeleceu-se a gratuidade do ensino, a ampliação do acesso à educação para todos, a frequência obrigatória e os fundos destinados, exclusivamente, ao financiamento da educação, entre outros.

Após a implantação do novo período democrático, nos anos 1990, como mencionado, foram firmados compromissos internacionais que culminaram na elaboração de diferentes documentos norteadores da educação. Entre as principais reformas educacionais ocorridas, destaca-se a formulação do Plano Decenal de Educação para todos (1993-1994), com as orientações da agenda neoliberal, colocada em prática entre os anos 1995 e 2008 – nas duas gestões de Fernando Henrique Cardoso. Nos governos de Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), com base no plano de metas Compromisso Todos pela Educação, financiado por entidades empresariais com o objetivo de “melhorar” a qualidade da educação básica, o principal instrumento da política educacional implantado foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) desenvolvido e divulgado em 2007 (LIBÂNEO, 2018).

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), publicados em 2019, a escolarização de pessoas de 6 a 14 anos de idade (Ensino Fundamental) está próximo da universalização, com 95,8% das crianças da referida faixa etária frequentando a escola. A taxa de escolarização das crianças de 6 a 14 anos de idade também vem aumentando nos últimos anos – em 2016, por exemplo, era 99,2%; em 2019 passou para 99,7%, o que corresponde a 25,8 milhões de estudantes no sistema de ensino brasileiro. Na faixa etária de 15 a 17 anos de idade (Ensino Médio) ainda está distante da universalização, com 89,2%, o que corresponde a 8,5 milhões de jovens. Um dos grandes desafios enfrentados na transição do ensino fundamental para o ensino médio

corresponde à evasão escolar. Segundo os dados do IBGE, a taxa de evasão de estudantes de 14 anos é de 8,1%, esse percentual amplia-se para os estudantes de 15 anos (14,1%), chegando a 18% para estudantes com idade entre 16 e 19 anos. Estão entre os principais motivos para a evasão escolar: a necessidade de trabalhar, com 39,1%, e a falta de interesse, com 29,2%. Importante ressaltar que a rede pública de ensino é responsável por quase 75% dos alunos na creche e pré-escola, 82% dos alunos do ensino fundamental e 87,4% dos estudantes do ensino médio (IBGE, 2019).

Como observado, embora minimizado, o problema do acesso à educação ainda permanece. Outro ponto a ser destacado é que não significa necessariamente que houve melhora na qualidade do ensino ofertado com o aumento na taxa de escolarização. No entanto, há uma sensibilidade da sociedade para que a escola contribua para resolver problemas sociais, não propriamente desigualdades sociais, mas que seja um espaço que promova, verdadeiramente, o acesso aos conhecimentos constituídos historicamente, tendo em vista a formação intelectual, moral e afetiva dos alunos. Ressalta-se, ainda, a partir dos dados apresentados, a importância da defesa da escola pública gratuita e de qualidade, uma vez que a maior parcela atendida corresponde às camadas mais pobres da sociedade.

Em relação aos referenciais de qualidade da educação, Gusmão (2013, p. 123) afirma que existe uma convergência entre visões de atores do campo da educação de diferentes instituições e posicionamentos políticos, ao defenderem “[...] uma educação que de fato proporcione boa formação a estudantes, orientada para o desenvolvimento significativo de cada pessoa e da sociedade como um todo”. Nessa direção, a qualidade da educação encontra-se ligada à redução das desigualdades educacionais, vista sob dois enfoques: a) a elevação do desempenho dos alunos nas avaliações em larga escala; e b) garantia de condições diversas de ensino-aprendizagem que possibilitem uma formação ampla aos alunos, não se

limitando aos conteúdos que compõem os currículos, e sim promovendo também capacidades éticas e a cidadania.

Ao tratar sobre as fontes balizadoras para os critérios de qualidade de educação e ensino no Brasil, Libâneo (2016; 2018) traz três posicionamentos a partir de propostas curriculares. O primeiro refere-se ao currículo instrumental ou de resultados imediatos, que tem como foco o alívio da pobreza por meio da preparação imediata para o trabalho e do controle de conflitos por meio do acolhimento e da integração social. Segundo o autor, “[...] trata-se de organizar uma escola simplificada e aligeirada com base em conteúdos instrumentais, visando a preparação dos pobres como força de trabalho” (LIBÂNEO, 2018, p. 54).

O segundo está associado ao currículo sociológico/intercultural. Essa forma de orientação curricular, segundo Libâneo (2018, p. 54), leva em consideração “[...] a compreensão da cultura como critério de análise de realidades políticas, sociais, educacionais”, as situações educativas propostas nesse currículo têm por base os conhecimentos locais, a vida cotidiana e o conhecimento empírico. Nessa perspectiva, as práticas interculturais e a valorização da diferença ganham espaço no currículo, com tendência a diminuir o peso dos conteúdos científicos, a formação de conceitos e as atividades de desenvolvimento das capacidades intelectuais.

E, por fim, o currículo de formação cultural, que tem a escola como referência para a democratização da sociedade e a promoção da inclusão social. Nessa orientação, a escola tem o papel de disponibilizar os instrumentos necessários para a apropriação dos saberes sistematizados social e historicamente, os quais formam a “[...] base para o desenvolvimento das capacidades intelectuais e para a formação da personalidade”, sendo, nessa perspectiva, defendido “[...] um currículo assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais e institucionais” (LIBÂNEO, 2018, p. 55).

Com esse dissenso, por um lado, a qualidade da educação é caracterizada com base na medida do desempenho dos estudantes em

avaliações de larga escala, e, por essa vertente, o desenvolvimento de habilidades e competências – que atendam às demandas do mercado – é visto como a principal finalidade da escola, sendo o desempenho dos estudantes nas avaliações padronizadas o principal indicador de aprendizagem e qualidade. Nessa perspectiva, são eles (resultados) que definem a qualidade da educação, implicando em “novas” diretrizes para a “correção” dos problemas educacionais por meio de políticas públicas e curriculares.

A discussão supracitada encaminha a questão das finalidades educativas escolares aos critérios de qualidade de ensino. Libâneo (2016) enfatiza que, no projeto neoliberal para a educação das camadas empobrecidas de países periféricos, os aspectos pedagógicos-didáticos se dissolvem no currículo e nas formas de avaliação externa, o que leva à perda das peculiaridades do ato educativo, tais como a formação científica, o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade. Nessa perspectiva, a escola torna-se um campo de treinamento para atingir bons resultados, assim, para melhorar os índices educacionais e o processo de ensino-aprendizagem, ela é reduzida à mera reprodução de conteúdo de materiais didáticos produzidos com base nessas avaliações nacionais e internacionais, o que leva à perda da autonomia do professor.

A concepção das avaliações em larga escala influencia diretamente os processos escolares, que passam a ser moldados para buscar bons resultados nessas avaliações, cujos recursos destinados às escolas encontram-se condicionados às notas obtidas pelos alunos. O Saeb, Prova Brasil, Enem e Pisa estão entre as avaliações. Ao contrário das finalidades representadas por essas avaliações em larga escala, defende-se, neste estudo, uma formação ampla dos estudantes, na qual a noção de qualidade da educação não esteja limitada a parâmetros quantitativos ou a uma formação aligeirada, voltada a atender apenas aos interesses do mercado, e sim uma formação de princípios e valores para a cidadania, bem como para o atendimento à diversidade e à participação efetiva na sociedade.

A proposta defendida por Libâneo (2016; 2018) para a superação dessa escola de resultados assenta-se nos princípios da teoria histórico-cultural, formulada por Vigotski, que idealiza a educação escolar como um lugar de apropriação dos conceitos científicos como meios instrucionais para promover o desenvolvimento intelectual e a formação global da personalidade do estudante, com foco no desenvolvimento humano, visando a uma sociedade justa e democrática, contradita ao projeto neoliberal. Nesse sentido, o autor destaca a importância da educação escolar para o desenvolvimento humano.

Entender a escola como o lugar em que se promove a educação para o desenvolvimento significa educar para a formação dos processos psíquicos superiores por meio de mediações culturais. Em outras palavras, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos depende da apropriação da experiência histórico-cultural e da interação com essa experiência em situações adequadas de aprendizagem. (LIBÂNEO, 2018, p. 57).

Os posicionamentos apresentados acerca das finalidades educativas e sua concretização em modelos de currículo, de alguma forma, transparecem nos depoimentos dos professores, conforme se verá a seguir.

As concepções dos professores acerca das finalidades educativas escolares

Neste último tópico, são apresentadas e discutidas as concepções de professores da Rede Municipal de Ensino do município de Hidrolândia (GO), conforme depoimentos feitos nas entrevistas supracitadas. Para o presente estudo, foram selecionadas 10 entrevistas com professores de duas escolas. Os dados serão analisados segundo as seguintes categorias: para que servem as escolas; o que as escolas devem ensinar aos alunos; características de um bom professor.

No contexto da pesquisa acerca das finalidades educativas, buscou-se identificar, nas falas dos professores, o que seria um bom professor. A questão visava levantar características do que se entende por ser um bom professor, visto que, com a implementação de currículos instrumentais, a didática e os processos pedagógicos associados à prática docente encontram-se cada vez mais obsoletos, retirando a autonomia pedagógica do professor e transformando-o em um “professor tarefeiro”, que tem como foco a preparação dos alunos para as avaliações em larga escala.

Para que servem as escolas?

De acordo com Callas (2020, p. 181), as finalidades educativas escolares “[...] não podem ficar no plano implícito ou oculto do debate – das políticas educacionais, dos elaboradores de currículo, dos diretores, dos coordenadores pedagógicos, dos projetos político-pedagógicos de cada escola”.

Nesse sentido, buscando compreender a percepção dos docentes quanto às finalidades e aos objetivos do ensino escolar, foi feita a seguinte pergunta aos professores: para que servem as escolas? Assim, para o professor E01P1,

[...] a escola é de fundamental importância, porque as crianças chegam na gente, assim, enquanto umas sabem muita coisa, outras não sabem nada, até fazer uma oração, tem criança que não sabe fazer, então a gente acaba fazendo muito a parte da família, não é só escola, escola em si (Professora E01P1).

É possível identificar uma visão de escola para o acolhimento na fala do professor, e, ainda, uma escola para formar valores religiosos. Na percepção do professor, a escola acaba suprindo possíveis lacunas da educação familiar, visão também compartilhada pelo professor E01P2, que destaca, inclusive, a importância de a escola trabalhar a questão dos valores morais.

Eu acho muito importante a escola por ela estar aproximando as crianças de um convívio mais social. Mais voltado pra um... onde eles vão estar aprendendo um pouco mais sobre valores. Esses valores que muitas das vezes deveriam ser passados aos pais... dos pais para as crianças. Infelizmente isso não anda acontecendo. O que a gente anda vendo é que os valores estão sendo muito esquecidos e acaba que essa criança precisa aprender isso na escola. Não que as disciplinas não sejam importantes. São muito importantes, mas a... o meio dessa criança saber lidar com as coisas do dia-dia, infelizmente hoje ela tá tendo que aprender na escola. Pelo menos é o que eu ando vendo na rede municipal (Professor E01P2).

É possível perceber certo desconhecimento do contexto sociocultural dos alunos na fala do professor, por exemplo, ao afirmar que “[...] os valores estão sendo muito esquecidos e acaba que essas crianças precisam aprender isso na escola”, considerando que grande parte das crianças pertencem às camadas menos favorecidas, fruto da desigualdade social.

Para alguns dos professores entrevistados, a escola tem a função de promover o acesso ao conhecimento estruturado, reforçando, também, a importância da escola como um ambiente de socialização dos alunos.

A escola vai levar conhecimento a eles. Conhecimento mais a respeito das disciplinas, para que eles possam desenvolver de uma forma melhor lá na frente. Ali, também, é um ambiente onde eles vão poder conversar... vão poder, às vezes, fazer o que eles não têm liberdade de fazer em casa (PROFESSOR E01P2). A escola tem várias funções, não é só uma função, aí a gente teria que pegar, por exemplo, essa questão é um pouco ampla, porque a escola, começa desde a socialização dos alunos, de estar em contato com outras pessoas, pessoas diferentes, aprender a lidar com as diferenças, é muito ampla essa resposta, muita coisa que a escola tem o papel fundamental. Então eu acho que começaria por aí, com essa socialização (PROFESSOR E02P2).

A visão do professor E01P11 é corroborada pelo professor E01P2, ao afirmar que o papel da escola consiste em propiciar o acesso ao conhecimento. Para ele, o papel principal da escola é “[...] trazer conhecimento para a vida das crianças, [...] sobre o mundo, sobre as

matérias mesmo que ela estuda, idiomas ou física, química, matemática, tudo isso seria passado para ajudar a criança a criar esse conhecimento”. Ainda de acordo com professor E01P11:

A finalidade da escola, eu acredito que seja formar cidadãos. Então assim, formar pessoas que pensem, pessoas que consigam exercer o papel delas na sociedade, [...] então assim, é importante que além, obviamente da formação, quando ela crescer (a criança) ela consiga, tenha a vida dela né, ela também seja uma pessoa formada com princípios, com a inteligência para saber lidar com outra também, não somente pelo mercado de trabalho, mas na vida pessoal dela também (PROFESSOR E01P11).

Os impactos diretos e indiretos na visão utilitarista de mundo, promovida pelo neoliberalismo, reverberam não apenas nas políticas educacionais, é possível identificar elementos dessa lógica na resposta dos professores quanto às finalidades da escola. De acordo com o professor E02P1, por exemplo, a finalidade da escola “[...] é preparar o cidadão pra que ele tenha um futuro melhor, para que ele consiga seguir os estudos, né? Seguir em frente, fazer uma faculdade, conseguir ter um emprego bom. Porque se ele não tentar pelos estudos é um caminho muito mais difícil”. A percepção apresentada pelo professor reforça a função da escola estabelecida pelo sistema para a população pobre, visão essa predominante na realidade brasileira, que, de acordo com Placco e Callas (2020, p. 307), percebe a escola “[...] como a única possibilidade de ter um futuro melhor, com um bom emprego, com melhor situação econômica, entre outros”. A visão apresentada pelas autoras pode ser observada na concepção do professor E01P15:

É, seria para preparar esse aluno é para um ENEM, para um concurso público, para um vestibular, né? Preparar esse aluno também para o futuro dele, e muitas vezes assim, as vezes ele não vai seguir para um curso superior, não vai fazer um curso técnico, às vezes ele faz ali um ensino fundamental e pronto, e vai trabalhar, mas seria para ensinar a fazer com que esse aluno conviva em sociedade, e ele aprenda a interagir a conviver em sociedade (PROFESSOR E01P15).

Como se observa, é acentuada a presença da visão de um currículo de resultados, ou instrumental, o que acaba por definir, na percepção de alguns professores, as finalidades da educação e o papel da escola. Nesse contexto, ressalta-se a importância de o professor ter clareza sobre qual seria a função social da escola e o seu papel na transformação da sociedade. Ter ciência das finalidades da educação concede ao docente propriedades para desenvolver seu trabalho de forma mais consciente.

Tendo por base a visão dialética, compete à escola promover a justiça social por meio do planejamento e da orientação da aprendizagem. A instituição deve proporcionar aos estudantes condições para que consigam se apropriar dos saberes produzidos pela humanidade no decorrer de sua história, de modo que, por meio deles, alcancem o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral. A escola não pode se limitar a passar habilidades sem significado, e nem se tornar um lugar de acolhimento e proteção social. Essa visão pode ser observada na fala do professor E02P2:

Eu acho que o objetivo principal da escola é preparar pessoas conscientes, levar os alunos a pensar, a ser críticos. Talvez por causa da minha formação, como historiadora, eu conheci um pouco sobre isso, sobre como o aluno precisa pensar, como o aluno precisa ser crítico, qual o objetivo quando eu estou dando aula, se eu estou acrescentando alguma coisa para aquele aluno para que ele se torne essa pessoa, esse cidadão melhor, essa pessoa crítica que saiba falar, saiba criar pensamentos. Resumindo, o principal da escola teria que ser isso, teria que levar esse aluno a pensar, criar pessoas pensantes, pessoas críticas que realmente poderão fazer a diferença quando eles forem para o mercado de trabalho (PROFESSOR E02P2).

Para o professor E02P1, a socialização e a integração social estão entre as finalidades da escola. De acordo com o professor E01P10, além do conhecimento científico, a escola deve ocupar-se com outros elementos que constituem a formação integral do aluno, entre eles a socialização.

As escolas servem para integrar (o sujeito) à comunidade, porque o ser humano é um cidadão social. Ele precisa de estar em ...

De socializar. E a escola faz muito esse papel de socializar os estudantes para que eles consigam ali, ó! Ir formando o seu caráter, a sua dignidade. Tudo ali a escola contribui para formar (PROFESSOR E02P1).

Além de trabalhar com a questão científica, que geralmente a gente trabalha, incluir a questão da socialização (PROFESSOR E01P10).

As finalidades da educação extrapolam a mera disponibilização de conteúdo ou saberes adquiridos no decorrer da história, há um contexto que envolve variadas vertentes para alcançar uma educação que promova o desenvolvimento integral dos estudantes. Para Libâneo (2018), o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos depende da apropriação da experiência sociocultural e da interação com essa experiência em situações adequadas de aprendizagem. O autor destaca que, para que a escola seja um lugar que promova educação para o desenvolvimento, é necessário educar para a formação dos processos psíquicos superiores por meio de mediações culturais, sendo preciso adequar entre si os objetivos da educação escolar, o processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento humano.

Em relação à multiplicidade de entendimentos e às concepções a respeito do conhecimento, vale ressaltar que Young (2007) diferencia o conhecimento escolar estruturado a partir do currículo – entendido como o conhecimento especializado com tratamento pedagógico-didático – e o conhecimento não-escolar apropriado pelos alunos no contexto social. O autor lança a questão chave que norteou a presente pesquisa: “para que servem as escolas?”. Para ele, as escolas “[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho” (YOUNG, 2007, p. 1294). O acesso ao conhecimento científico na estrutura pensada e implementada em particular nas escolas públicas a partir da lógica neoliberal, que promove e amplia as desigualdades sociais, pode ser observado nas falas dos professores quanto aos problemas de ordem social, interferindo

diretamente na escola e desvirtuando o verdadeiro sentido dela, tida como um espaço de acolhimento, integração social e socialização. Para o professor E01P1, as escolas extrapolam suas funções quando precisam atender e tentar, de alguma forma, reduzir ou mesmo amenizar as desigualdades sociais.

Aprendizagem, socialização, a gente acaba fazendo caridade, porque teve um ano aí que um aluno do segundo ano, que fazia divisa com minha casa, chegou na professora e pediu pra ela 5 kg de arroz emprestado, então, a escola acaba sendo a segunda casa daquela criança, ela não fica focada apenas na aprendizagem, ela acaba ensinado a ler, escrever e valores, não tem como se fechar, porque se fechar pra isso não sei, se não fazer isso não entendo, eu pelo menos eu sofro junto com meus alunos (PROFESSOR E01P1).

Ao responder à questão, o professor E02P3 também destaca a tendência assistencialista da escola, pontuando a descaracterização do papel dela.

Me deixa eu pensar aqui... Hoje em dia, a escola está servindo pra quê? Eu percebo muito... Uma grande maioria (de escolas), é um depósito de criança, para o pai e a mãe ficar quieto em casa, ou ter um lugar pra ficar enquanto eles trabalham. Uma grande minoria tem o acompanhamento dos pais, e tem um desenvolvimento bom na escola, que a gente acompanha nos conselhos de classe. Então para mim, está sendo isso, está sendo um local para as crianças ficarem, para o pai poder trabalhar, e a criança ter um lugar onde ela esteja segura. Vamos colocar assim, que tenha pessoas que ficam olhando, direcionando ali a vida dessas crianças (PROFESSOR E02P3).

De acordo com Lenoir (2016, p. 30), para a lógica utilitarista, presente na escola atual e trazida pelo neoliberalismo e a globalização, o que importa, na verdade, é que a escola oriente e “[...] forme para o útil, seja minimamente através do domínio do aprendizado de base (ler, escrever contar) que permitirá ao aluno tornar-se trabalhador funcional, seja de maneira mais intensiva assegurando o desenvolvimento de competências processuais”, assegurando por meio da educação escolar

“[...] comportamentos que possam garantir a inserção harmoniosa dos indivíduos no processo de produção econômica ou nas atividades de serviços”. Nesse raciocínio, segundo ele, “[...] a escola torna-se uma empresa que promove a competição, o pensamento inovador e o consumismo, [...] gerando medidas de socialização compensatórias”.

Tendo em vista a lógica presente no currículo de resultados implementado nas escolas públicas brasileiras, bem como os princípios conservadores que têm orientado, por exemplo, a BNCC, buscou-se identificar o que as escolas deveriam ensinar aos alunos mediante a percepção dos professores.

O que as escolas devem ensinar aos alunos?

Em relação ao que as escolas devem ensinar aos alunos, é possível identificar, nas falas dos professores, a importância de se trabalhar com o contexto sociocultural dos alunos. Assim, para o professor E01P2, por exemplo:

Porque você pode trabalhar uma disciplina envolvendo o cotidiano daquela criança. Trazendo a realidade dela. Porque não adianta, muitas vezes, você estar falando de algo que ele não tenha nem ideia do que é daquilo que a gente tá falando. Ela não consegue compreender o mundo que ela vive, então, é tentar trazer a escola mais dentro da realidade, mais do dia a dia dela (PROFESSOR E01P2).

Como instituição de ensino formal, a escola tem o papel de difundir o conhecimento produzido historicamente pela humanidade. É nessa instituição, onde há possibilidades de democratização dos saberes constituídos historicamente pela humanidade, que se deve contribuir para a formação e ampliação das potencialidades humanas. No entanto, uma escola com currículo instrumental “[...] não está voltada para ensinar conhecimentos significativos, contribuir para a promoção e a ampliação dos processos psíquicos superiores, ajudar a compreender e analisar a realidade e desenvolver processos de pensamento” (LIBÂNEO, 2016,

p. 49), ou seja, essa escola encontra-se centrada apenas em conhecimentos práticos, no desenvolvimento de habilidades visando à empregabilidade precária (LIBÂNEO, 2016).

No âmbito das particularidades expostas, além das limitações didático-pedagógicas impostas pelos currículos implementados, buscou-se identificar as concepções dos professores sobre o que as escolas deveriam ensinar aos alunos.

O professor E01P2 destaca a importância do ensino das disciplinas escolares, observando a necessidade de aproximação dos conteúdos trabalhados com o contexto cotidiano do aluno. Para ela, cabe à escola trabalhar, também, os valores morais. Os mesmos pontos são defendidos pelo professor E01P1: “Eu acho que quando uma escola foi projetada, ela era mesmo para ensinar as disciplinas, só porque hoje a gente não se prende a isso, acaba voltando lá nos valores, a gente acaba tendo a obrigação inferir valores sim” (PROFESSOR E01P1). Outro ponto destacado pelos professores em relação ao que a escola deveria ensinar aos alunos corresponde à formação para a cidadania. De acordo com o professor E02P2,

É meio complicado essa questão. Quando eu falei de cidadania... eu vou voltar a essa questão. Eu acho que a escola, ela precisa ensinar, é um dos papéis da escola, ensinar nossos alunos a serem cidadãos, os deveres e direitos também, então eu acho que a escola precisa ensinar isso aos alunos, acho que é algo primordial dentro dessa questão (PROFESSOR E02P2).

Analisando a questão da socialização, Lenoir *et al.* (2016) destaca quatro sentidos diferentes: a) a transmissão do patrimônio cultural (em combinação com a instrução); b) o desenvolvimento da educação para a cidadania; c) a aquisição do papel do aluno; e d) o recurso aos facilitadores. De acordo com os autores, os dois primeiros significados estão ligados a uma socialização geral, já os outros dois estariam associados à socialização escolar, embora pontue que os componentes da socialização se encontram entrelaçados. Nesse sentido, ressalta-se

o papel legítimo e necessário da escola no processo de socialização dos alunos, diferentemente das ações propostas pelo modelo liberal de introduzir modos, ou práticas, visando ao conformismo, à redução de conflitos etc. A questão da retórica da formação para a cidadania e a participação do pobre na sociedade a partir dos discursos apresentados nos currículos destinados às camadas mais vulneráveis, ou melhor para as escolas públicas, foi pontuada por Nóvoa, que alerta:

Um dos grandes perigos dos tempos atuais é uma escola a “duas velocidades”: por um lado, uma escola concebida essencialmente como um centro de acolhimento social, para os pobres, com uma forte retórica da cidadania e da participação. Por outro lado, uma escola claramente centrada na aprendizagem e nas tecnologias, destinada a formar os filhos dos ricos. (NÓVOA, 2009, p. 64).

Para o professor E02P3, os conteúdos expressos no atual currículo atendem às necessidades básicas de conhecimento; no entanto, o que dificulta o trabalho do professor, segundo ele, decorre da falta de material pedagógico.

Eu acho que o que ensinar já é bem definido. Eu não acredito que tenha que mudar muita coisa não. Eu acho que não tem que mudar nada, nós temos que ensinar. É porque nesse campo aí, caminha muito aquela coisa do assim do ensinar e do educar, porque aí, transfere essa parte do educar para o professor. Eu acho que o conteúdo que a escola ensina hoje é bom. Não é ruim, às vezes é como estou falando, esbarra na falta de material para ter acesso a uma coisa melhor. Mas em questão de conteúdo, o conteúdo é bom (PROFESSOR E02P3).

Lenoir (2016, p. 31) alerta que as finalidades educativas escolares decorrem, usualmente, “[...] da visão que uma sociedade tem de seu presente e de seu futuro e, dessa forma, do tipo de ser humano que ela entende educar e formar”. Desse modo, observa-se que a lógica instrumental implementada no currículo vigente pode ter sido incorporada por alguns professores, como se observa na fala do professor E02P3. Poderíamos, aqui, pontuar alguns fatores que levam a essa

adesão acrítica às diretrizes impostas para as escolas, talvez a principal seja o desconhecimento, por parte dos professores, da influência de organismos internacionais como o Banco Mundial – e outros – na elaboração de políticas públicas para a educação. Tais concepções de educação e escola, além de desfigurar o papel da escola, imputam aos professores a baixa qualidade da educação, os culpabilizando do fracasso escolar dos alunos. Em contrapartida, defendemos que uma boa escola “[...] é aquela que propicia as melhores condições de aprendizagem. [...] A aprendizagem está no coração da escola” (LIBÂNEO, 2019 apud PLACCO; CALLAS, 2020, p. 309).

Quais as características de um bom professor?

Sobre a perspectiva do que é ser um bom professor, identificou-se a recorrência das seguintes características nas falas: gostar do que se faz, ser persistente, ter uma boa didática, ter o domínio de sala, buscar atualização do conhecimento por meio da formação continuada. Nas respostas também foi evidenciada a importância da valorização e do reconhecimento do profissional docente. Destacamos algumas das respostas dadas pelos professores:

*Um bom professor tem que gostar do que ele faz, porque ele tem que ter a paciência de saber escutar aquela criança, saber explicar para ela quantas vezes for possível, buscar maneiras de ensinar aquela criança de várias formas, se a criança saiu do primeiro ano sem saber nada e chegou no terceiro, a gente tem que dar um jeito, então a gente tem que ter dedicação. Saber respeitar os limites das crianças (PROFESSOR E01P1).
Primero, ele precisa explicar bem. Ele precisa ter uma boa didática, para que aquele aluno vai conseguir aprender. Em segundo lugar, ele precisa ser um pouco firme [...] E terceiro, saber ouvir. Professor também precisa ouvir o aluno. [...] Eu acho que essas três coisas são bem importantes! (PROFESSOR E01P2).
Bom, a primeira, ele tem que conseguir o respeito do aluno. Na hora que ele falar, o aluno obedecer. Tem que ter esse respeito. Na minha opinião não é medo, é respeito. [...] A segunda coisa é que ele precisa ter diálogo com os alunos. Eu tenho pouco diálogo*

com os alunos. Eu não converso banalidades em sala. De jeito nenhum! Eu tenho essa postura. Não converso banalidades em sala. [...] E a terceira, o professor para ser um bom professor ele tem que amar aquilo que faz. Ele tem que amar ser professor. Porque se ele não amar ser professor os empecilhos fazem com que ele não seja um bom professor (PROFESSOR E02P1). Um bom professor tem que ter interação com os alunos, eu acho que ele tem que ter uma proximidade com os alunos, e eu gosto muito disso, dessa proximidade, eu acho que é fundamental a gente ter essa proximidade, saber de onde veio, o que acontece com ele, quem é o pai a mãe, eu acho que isso é fundamental. Um bom professor tem que estudar, ele tem que estar sempre estudando, lendo. [...] um bom professor tem que ser flexível, flexibilidade em relação a tudo, ao dia a dia, a tudo, ele tem que ser flexível (PROFESSOR E02P2).

Como se observa, os professores destacam importantes elementos que caracterizam um bom professor. O professor E01P1, por exemplo, pontua a necessidade de identificação com a profissão, destacando, inclusive, o papel do conhecimento didático-pedagógico-metodológico, de forma a promover condições que favoreçam o acesso ao conhecimento para os alunos, respeitando os limites das crianças. A questão da didática também é ressaltada pelos demais professores. Para o professor E01P2, além dos elementos apontados, é reforçada a necessidade de o professor ouvir mais os alunos. Já o professor E02P2 destaca a importância da relação entre professor-aluno e aluno-professor, chamando a atenção, ainda, para a importância da formação continuada do professor.

Sobre a prática do professor, é importante destacar que esta é influenciada por ideologias que a antecedem, mesmo que na maioria das vezes sejam implícitas. Sabe-se que a “[...] atividade dos professores na escola é inteiramente vinculada a decisões que se sobrepõem ao seu trabalho, o que não significa necessariamente reprodução instantânea dessas decisões” (LIBÂNEO, 2019, p. 5). É fundamental que os gestores e docentes tenham ciência de que a escola integra um sistema social e político, portanto as decisões e as escolhas tomadas na instituição não são neutras, elas trazem consigo interesses que geralmente passam

despercebidos, porém geram significativo impacto no processo de ensino e aprendizagem.

Por existir um contexto que antecede a prática em sala de aula, é fundamental que os docentes não estejam apenas ligados. Assim, segundo Libâneo:

[...] aos aspectos internos da escola e do ensino, é preciso que saibam fazer ligações entre esses aspectos internos do funcionamento da escola com a realidade social mais que caracteriza uma sociedade, compreendendo o sentido das finalidades escolares numa perspectiva sócio-histórica. (LIBÂNEO, 2019, p. 6).

Com base nas exigências dos documentos oficiais e em seu conhecimento, os professores são os responsáveis por definir os conteúdos a serem abordados em sala de aula. Para realizar essa seleção do que será trabalhado, é importante que o docente possua o domínio do conteúdo científico da matéria; esse conhecimento eleva a possibilidade de escolhas apropriadas, tendo por base o que é mais adequado socialmente a ser trabalhado com os estudantes (LIBÂNEO, 1994).

Para ter um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem, os conhecimentos não podem ser trabalhados pelo professor de forma individualizada. É nessa perspectiva que Shulman (2005) propõe que o ensino seja encaminhado considerando o conhecimento didático do conteúdo, o que pode ser definido como o encontro dos conhecimentos do conteúdo com os conhecimentos didáticos. Para esse autor, é esse conhecimento que dá identidade aos professores. Dessa forma, não seremos bons professores se não conseguirmos correlacionar conteúdo e didática. Ele ressalta que não devemos saber somente o conteúdo ou a didática, pois “[...] o que é relevante aos professores é entender como ensinar um conteúdo (SHULMAN, 2005, p. 21).

Esse conhecimento contribui para a autonomia do professor, mesmo inserido em um sistema tendencioso, no qual a todo instante seu trabalho é submetido a resultados. Para o autor, “[...] a obrigação de resultados

e o currículo instrumental visam muito mais atender a um problema de economia da educação do que da formação e desenvolvimento humano dos alunos [...]” (LIBÂNEO, 2018, p. 62). Portanto, para que o professor consiga se posicionar, ele não pode se conformar em ter suas “[...] funções reduzidas a transmitir conteúdos e a colocar os alunos fazendo exercícios já programados”, tornando-se “[...] um executor de tarefas desprovido de iniciativa e autonomia” (LIBÂNEO, 2018, p. 72).

Considerações Finais

A análise que procedemos dos depoimentos nos permite fazer um agrupamento de finalidades conforme a ênfase que os professores dão a uma ou outra questão apresentada. Ao se expressarem sobre as finalidades da educação escolar, observamos uma tendência assistencialista, que delega à escola funções que extrapolam seu papel; essa condição acaba por sobrecarregar o trabalho docente, desviando o foco e retardando o processo de ensino e aprendizagem.

Sobre a temática do que a escola deve ensinar aos alunos, observamos em algumas falas a questão do ensino para além dos conteúdos, uma perspectiva voltada para a formação de valores, identificamos ainda a preocupação em relação à formação do estudante para a integração na sociedade de forma ativa e consciente, visando oferecer capacidade para que possam intervir de forma ativa na sociedade na qual estão inseridos, sendo também citada a necessidade da capacitação para o mercado de trabalho.

Sobre a perspectiva do que é ser um bom professor, identificou-se concepções alinhadas com a questão da necessidade de maior domínio da didática, além da identificação com a profissão, destacando a importância de se gostar do que faz. Em síntese, foram apresentadas as seguintes características: boa didática, domínio de sala, importância da formação continuada, valorização e reconhecimento profissional, entre outras.

Como mencionado, a presente pesquisa partiu da preocupação em compreender a percepção sobre as finalidades educativas dos professores da Rede Municipal de Hidrolândia, especificamente de duas escolas no município. Por acreditar na importância da discussão das finalidades e na relevância que a escola possui para formação cidadã, na qual buscou-se compreender a responsabilidade de uma intervenção social, foi que buscamos investigar, por meio de entrevistas, a percepção desses profissionais docentes sobre as finalidades educativas educacionais.

Ao lançar mão de um referencial bibliográfico pertinente, destacamos a relevância da discussão sobre as finalidades e evidenciamos a importância do domínio desse conceito por parte dos profissionais que atuam no espaço escolar, em especial os professores, o que lhes confere propriedade e autonomia para rever suas ações cotidianas em sala de aula. Esse olhar amplo concede oportunidades para que não se limitem a reproduzir as ações propostas por instituições ou organismos que, na maioria das vezes, não têm como objetivo principal a formação integral dos estudantes, nem o desenvolvimento dos seus processos psíquicos superiores.

O esclarecimento das finalidades por parte dos docentes proporciona a prática consciente por meio da qual eles têm maior propriedade para reconhecer que a existência de políticas que antecedem sua prática em sala não pode limitá-los, afinal é preciso resistir e desenvolver um trabalho com autonomia e liberdade (LIBÂNEO, 2019).

Com o intuito de contribuir com a prática docente realizada nesse município, em nosso trabalho evidenciamos a importância de se compreender os processos que permeiam o ensino, pois concordamos com Libâneo ao evidenciar que “[...] para se compreender o sentido de melhoria da qualidade da educação é preciso perguntar antes sobre a concepção de finalidades educativas” (LIBÂNEO, 2018, p. 50). Ter ciência das finalidades concede ao docente propriedade para desenvolver seu trabalho de forma mais autônoma e consciente, nosso desejo é que esse

conceito seja amplamente discutido e essa apropriação contribua para melhor desenvolvimento do processo de ensino e aprendizado.

Referências

ALVES, M. O. Redução da pobreza e da exclusão social sob a ótica do Banco Mundial, da CEPAL e da ONU (PND e Agenda 2030). **Regrad**, Marília, SP, v. 13, n. 3, p. 92-102, 2020. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/REGRAD/article/view/3031>. Acesso em: 3 out. 2021.

ANDRADE, M. C. P. **Base Nacional Comum e Novo Ensino Médio**: expressões do empresariamento da educação de novo tipo em meio à crise orgânica do capitalismo brasileiro. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020.

ARROYO, M. L. Na carona da burguesia: retalhos da história da democratização do ensino. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 3, p. 17-23, 1986.

BRASIL. Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm. Acesso em: 5 dez. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 5 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 10 out. 2021.

EVANGELISTA, O. Qualidade da educação pública: Estado e organismos multilaterais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. **Qualidade da escola pública**: políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações, 2013. p. 13-46.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **PNAD Contínua – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnadcontinua.html?edicao=28203&t=resultados>. Acesso em: 12 out. 2022.

LENOIR, Y. La logique utilitariste et la déformation des finalités des Sciences Humaines et Sociales et de la science d'Éducation. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-33, 2021.

LENOIR, Y.; ESQUIVEL, R.; CHABLÉ, J. E.; FROELICH, A.; JEAN, V.; DUMOUCHEL, S. L. Les finalités scolaires: clarifications conceptuelles. In: LENOIR, Y.; ADIGÜZEL, O.; LENOIR, Y.; LIBÂNEO, J.C.; TUPIN, E. F. (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires**: Pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques (p. 33-90). Saint-Lambert: Groupéditions Éditeurs, 2016.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (orgs.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2018. 364p. Disponível em: <https://cepedgoias.com.br/parceiros-do-ceped/>.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ROSA, S. V. L.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. L. (orgs.). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Cegraf UFG, 2019, p. 33-57. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PICCININI, C. L.; ANDRADE, M. C. P. O ensino de Ciências da Natureza nas versões da Base Nacional Comum Curricular, mudanças, disputas

e ofensiva liberal-conservadora. **REnBio – Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 34-50, 2018. Disponível em: <https://renbio.org.br/index.php/sbenbio/article/view/124/32>. Acesso em: 9 jul. 2021.

PLACCO, V. M. N. de S.; CALLAS, D. G. As contribuições do Prof. José Carlos Libâneo para a compreensão das finalidades educativas escolares – um debate imprescindível. *In*: SUANNO, M. V. R.; CHAVES, S. M. C.; ROSA, S. V. L. (org.). **Educação como prática social, didática e formação de professores**: contribuições de José Carlos Libâneo. Goiânia: Espaço Acadêmico, 2020. p. 292-315. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1xgDULehHnal_KLccb2-cotbevtiP7_CB/view.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano Regional para a América Latina e o Caribe. **Progresso Multidimensional**: o bem-estar para além da renda. Local: PNUD, 2016. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/IDH/undp-brprogresso-multidimensional-2016.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

ROSA, C. M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Poesis Pedagógica**, Catalão, GO, v. 13, n. 1, p. 162-179, 2015.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma: Profesorado. **Revista de Curriculum y formación del profesorado**, Granada, Espanã, ano 9, n. 2, 2005. p.1-30.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

CAPÍTULO 6

OS DISCURSOS SOBRE A ESCOLA NO JORNAL O POPULAR: UM ESTUDO SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES



CAPÍTULO 6

OS DISCURSOS SOBRE A ESCOLA NO JORNAL O POPULAR: UM ESTUDO SOBRE AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES

Maria Beatriz Toniol
Professora de Língua Portuguesa
Marcilene Pelegrine Gomes
Universidade Federal de Goiás

Introdução

compreender as finalidades educativas escolares envolve expandir os estudos do campo educacional às esferas da sociedade que dialogam com a escola. Considerando isso, as finalidades que orientam essa instituição em Goiás podem também ser observadas a partir de um olhar cuidadoso destinado aos discursos sobre o assunto presentes em publicações jornalísticas, cuja fonte são as reportagens do jornal *O Popular*¹⁰, um dos principais periódicos do estado. Os dados empíricos recolhidos nessa mídia, quando articulados aos estudos acerca das finalidades educativas da escola, instigam certos questionamentos a respeito dessa temática: Quais discursos estão presentes nos jornais sobre a escola? Em que se fundamentam? Em que medida esses discursos sinalizam quais as finalidades educativas da escola?

As perguntas que orientam este trabalho estão certamente alicerçadas no objetivo de se analisar os discursos sobre a escola em

10 *O Popular* é um jornal impresso e digital de grande circulação no estado de Goiás. Fundado pelo Grupo Jaime Câmara & Irmãos S/A em 1937, o jornal foi o primeiro a circular em todo estado de Goiás.

Goiás que circulam no jornal *O Popular*, relacionando-os às finalidades educativas escolares. Entre os objetivos específicos, destaca-se o de identificar os principais discursos sobre a escola que circulam nessa mídia jornalística, verificando como as finalidades educativas da escola são percebidas; o de evidenciar e avaliar as principais características que compõem os discursos selecionados, tendo em vista os estudos do campo da linguística e da comunicação especializados na Análise do Discurso e os do campo educacional sobre as finalidades educativas escolares, e, por fim, o de analisar a forma como os enunciados sobre a escola orientam as finalidades educativas escolares no estado de Goiás.

Com a intenção de responder à problemática anunciada, os estudos no campo da Análise do Discurso por Orlandi (2002) permitem um olhar científico sobre a língua e sobre os processos de significação atrelados aos enunciados em determinado contexto de comunicação. Somado a isso, a ideia de uma base ideológica ligada à filosofia da linguagem é defendida por Bakhtin (2006), segundo o qual, no discurso, reproduzem-se e transmitem-se significados ideológicos internos e externos ao próprio signo da linguagem. Compreender a propagação dessa ideologia é, portanto, compreender a realidade refratada e refletida pelas palavras que se situam em um plano socialmente ordenado (BAKHTIN, 2006). Bakhtin (2006 apud Fiorin, 2008) ainda contribui ao propor os conceitos ligados ao dialogismo da linguagem: um fenômeno próprio do discurso, o qual está sempre envolto de outros propagados.

Especificamente, em torno das finalidades educativas da escola, são os trabalhos de Libâneo (2016, 2019a, 2019b) e de Lenoir (2016) que nortearão os entendimentos sobre essa instituição. Lenoir *et al.* (2016), a princípio, defende ser finalidade primordial de todo o sistema de educação concebido num contexto democratizado formar seres humanos emancipados, iguais e livres por intermédio da escola. Nessa ótica, a observação das finalidades educativas caminha para a percepção da posição da escola na realidade social dos indivíduos e para a atribuição de sentidos ao processo educativo, considerando os desafios e as pretensões

que se associam a esse meio (LENOIR *et al.*, 2016). Libâneo (2019a, 2019b), ainda contribui para os estudos das finalidades ao discorrer sobre o significado das operações das escolas alicerçado no questionamento: “para que servem as escolas?”, indiciando uma análise em torno das concepções educacionais dessas instituições.

Este é um estudo de natureza descritiva, desenvolvido com base em um método qualitativo de análise, por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A fim de cumpri-lo, fez-se uma pesquisa de fontes primárias de informação a partir da seleção de documentos jornalísticos pertinentes à análise das finalidades educacionais no estado de Goiás. Como já se sabe, o jornal *O Popular*, de circulação estadual, será a fonte de identificação e de seleção de publicações sobre a escola, de junho de 2010 a dezembro de 2018, compreendendo parte significativa da última década. Este recorte temporal está relacionado ao escopo analítico do Projeto de Pesquisa Concepções de Diferentes Agentes Educativos sobre as *Finalidades Educativas Escolares no Século XXI: Um Estudo no Estado de Goiás (2019-2020)*, coordenado pelo Prof. Dr. José Carlos Libâneo e a Profa. Dra. Raquel Marra, em que se propôs, em parte da pesquisa, uma análise sobre as representações da escola pública e do trabalho docente veiculadas na mídia jornalística.

Apresentam-se como filtro para a coleta de dados, reportagens, cartas ao leitor, charges, editoriais e textos de opinião produzidos durante esse período – cujos temas trazem implícitos ou explícitos ideais, percepções e concepções em torno da educação básica em Goiás. No período de agosto de 2019 a agosto de 2020, foram pesquisados 2771 exemplares do jornal, dos anos de 2010 a 2018, totalizando mais de 869 dados registrados. Por fim, foram selecionadas dez publicações, entre as quais estão notícias de caráter expositivo e textos de opinião, que ratificam os posicionamentos ideológicos sobre as finalidades educativas a partir de discursos no jornal. No corpo do artigo, esses escritos são apresentados em fragmentos, sendo que, ao fim, a íntegra comporá os anexos deste trabalho.

Assim, serão analisados os dados selecionados a partir da análise crítica dos discursos que circulam no jornal *O Popular*, a qual visará identificar os enunciados atravessados de ideologias sobre a escola, compreender as características que os compõem a partir de conteúdos do campo da linguística, especialmente da Análise do Discurso, e do campo educacional sobre as finalidades educativas da escola; e, finalmente, analisar como essas finalidades são orientadas pelos discursos do jornal no estado de Goiás. Dessa forma, poderão ser respondidas as indagações propostas à formulação deste trabalho e mapeado o cenário educacional a partir das finalidades compreendidas.

A análise dos discursos e as finalidades educativas da escola

As finalidades educativas da escola se materializam por meio de discursos (implícitos ou explícitos) atravessados por ideologias e significados sobre educação e escola. A análise desses discursos permite apreender a associação entre os sujeitos e os contextos de suas experiências. Tendo em vista essa direção, procura-se, nesta seção, com base na teoria da análise do discurso (BAKHTIN, 2006; FIORIN, 2008), explicitar os nexos constitutivos entre os enunciados – concretizados pela língua e pela ideologia dos enunciadores.

A Análise do Discurso: algumas aproximações

Duas são as maneiras como se estabelecem, de forma geral, os estudos da linguagem: ora articulados sob um olhar científico sobre a língua como um sistema de signos organizados a partir de um constructo sintetizado em regras objetivas, ora orientados pelos significados que permeiam os enunciados em determinada situação comunicativa contextualizada. É justamente pensando nessa dicotomia que Orlandi (2002) aponta a origem da análise do discurso como disciplina que se

encaminha à observação, para além da língua como um conjunto de códigos, das maneiras de se significar. O discurso, conforme a autora, traz a ideia de curso, etimologicamente, de percurso, de correr por, de movimento. Eis, assim, a compreensão da palavra em movimento, da prática da linguagem que permite a concepção da língua em uma relação de sentidos, exercendo um trabalho simbólico constitutivo do homem e da sua história (ORLANDI, 2002).

Nessa confluência, a análise do discurso compreende o estudo orientado a partir do reconhecimento de que a linguagem sofre o atravessamento da subjetividade e da ideologia a ela adjacentes, considerando uma perspectiva essencialmente histórico-cultural (GEDRAT, 2006). Em outras palavras, a noção de atravessamento da exterioridade da língua fundamenta-se na ideia de que os fatos externos a ela precisam ser considerados no estudo de sua produção, de modo a abranger as condições de concepção do discurso no plano de significação. Dessa maneira, a linguagem conecta-se a uma noção ideológica materializada pelo discurso, o qual, por sua vez, é concretizado pela língua, constituindo a tríade fundamental à análise discursiva: língua-discurso-ideologia (ORLANDI, 2002).

Essa relação se complementa com o fato de que, segundo Pêcheux (1995 *apud* ORLANDI, 2002), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, o que aponta para a ideia de que os sentidos são alcançados à medida que o indivíduo é interpelado em sujeito por aspectos essencialmente ideológicos. Gedrat (2006) entende, sob essa perspectiva, que a ideologia é o elemento dominante que medeia a relação entre o sujeito e o mundo no qual ele se insere. Para a autora, constitui ideologia a relação imaginária dos indivíduos com as relações reais de sua existência e não apenas as relações reais que a governam. Nessa acepção, as ideologias podem ser apreendidas na história e sistematizadas em teorias ideológicas, para as quais se tomaria por base, em última análise, a história das formações sociais e das lutas de classe. Partindo desse pressuposto, a autora conclui que os indivíduos são interpelados

em sujeito pela ideologia e estão a elas resignados. Consequentemente, considerando o indivíduo o porta-voz da ideologia, o discurso pode ser visto como o lugar no qual é possível observar a relação entre língua e os aspectos ideológicos que o permeiam, compreendendo-se como a língua produz sentidos por e para sujeitos (ORLANDI, 2002).

Ao relacionar o estudo dos discursos às concepções marxistas abordadas por Bakhtin (2006), entende-se que um produto ideológico faz parte de uma realidade natural ou social como um produto de consumo e, nessa acepção, reflete e refrata uma outra realidade, aquela que é exterior à materialidade linguística (BAKHTIN, 2006). Em outros termos, a presença de uma ideologia no discurso permite que significados sejam expressados, reproduzidos e transmitidos, ao passo que se propagam de um a outro meio social para a formulação dos sentidos. Assim, conforme o autor, tudo que é ideológico – a destacar o signo – possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo.

Nesse contexto, vale considerar, ainda, a relação interindividual que compreende o terreno do signo. Para Bakhtin (2006), o ideológico deve ser explicado como material social particular de signos criados por homens, de maneira a ser situado entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação. Desse modo, em um plano socialmente ordenado, um sistema de signos pode se constituir. No estudo das ideologias, a consciência individual, segundo o autor, tornar-se-á um fato social e ideológico enquanto adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Assim, compreende-se que a existência do signo corresponde à materialização da comunicação, a qual é esclarecida pela linguagem.

Bakhtin (2006, p. 36), diante disso, declara: “[...] a palavra é um fenômeno ideológico por excelência”. Sob esse viés de análise, entende-se que a realidade da palavra é absorvida quando ela exerce sua função de signo. Ela é, consoante a descrição do autor, o modo mais puro e sensível de relação social. Por isso, pode-se colocá-las em primeiro plano na análise das ideologias, considerando precisamente sua representatividade

como fenômeno ideológico, o qual se revela a partir das formas gerais da comunicação linguística. Sobre isso, Bakhtin escreve:

Toda refração ideológica do ser em processo de formação, seja qual for a natureza de seu material significante, é acompanhada de uma refração ideológica verbal, como fenômeno obrigatoriamente concomitante. A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação. (BAKHTIN, 2006, p. 38).

Em síntese, o autor defende que as propriedades das palavras fazem dela objeto fundamental do estudo das ideologias. Dessa forma, as leis da refração ideológica, da existência em signos e em consciência, suas formas e seus mecanismos certamente devem ser estudadas a partir desse material que é a palavra, sendo ela uma maneira singular de fazer com que os estudos da linguagem – sob a perspectiva da filosofia da linguagem – alcancem a verdadeira profundidade e sutileza das estruturas ideológicas do discurso (BAKHTIN, 2006).

Para além da teoria relativa aos signos ideológicos, Bakhtin (2006 apud Fiorin, 2008) discorre fundamentalmente sobre o fato de a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, ter a propriedade de ser dialógica. Isso quer dizer que todos os enunciados, em um processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. À vista disso, existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro (FIORIN, 2008). Assim, constitui-se a ideia-base do dialogismo: para construir um discurso, um enunciador leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Essa questão é esclarecida pelas palavras de Bakhtin (1988 apud FIORIN, 2008), o qual introduz o pensamento sobre o dialogismo:

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma

interação viva e tensa. (BAKHTIN, 1988, p. 88 *apud* FIORIN, 2008, p. 18).

Desse modo, não deve haver objeto que não apareça envolto em discursos. Por isso, segundo Fiorin (2008), todo discurso que fale de qualquer objeto volta-se para outros discursos que circundam a realidade em que ele está inserido. Não obstante, ressalta-se a ideia de que não é propriamente a unidade da língua, como as letras e os fonemas, que é dialógica, e sim os enunciados construídos com ela: as unidades reais de comunicação (FIORIN, 2008). Por essa razão, depreende-se que um enunciado entendido como a réplica de um diálogo não existe fora das relações dialógicas, uma vez que, nele, estão sempre presentes ecos e lembranças de outros discursos de confirmação, de refutação, de complementação, de pressuposto etc., de acordo com Fiorin (2008). Isso se confirma na medida em que as unidades da língua, embora estejam completas em palavras, não reproduzem sentidos se não estiverem conectadas a outros discursos, constituindo enunciados.

Compreende-se, dessa maneira, a concepção de discurso que orientará o estudo sobre as finalidades educativas da escola: ele é a materialização da ideologia de sujeitos que se posicionam acerca do fator educacional e, por meio dele, reflete-se e refrata-se uma realidade de vivência social sobre a escola. É nesse contexto que a prática da linguagem permite a concepção de relações de sentido em torno dessas finalidades a partir da associação entre homem e o contexto de suas experiências, ao passo que os enunciados, concretizados pela língua, conectam-se à ideologia dos enunciadores, o que permite que se propaguem diferentes sentidos sobre a escola de um meio social a outro.

As Finalidades Educativas da Escola

No que tange aos aspectos relativos às finalidades educativas da escola, são majoritariamente os estudos de Lenoir *et al.* (2016) e Libâneo (2016, 2019a, 2019b) que orientam a compreensão da temática. A

princípio, Lenoir *et al.* (2016) escreve que a primordial finalidade de todo o sistema de educação concebido num contexto democratizado é formar seres humanos emancipados, iguais e livres. Segundo Schnapper (1994 *apud* Lenoir *et al.*, 2016), o propósito de integração das populações em uma comunidade de cidadãos é a primeira especificidade da educação, a qual deve visar garantir o exercício de práticas democráticas, o que requer que a instituição de uma escola coerente com esse ideal deva dar a todos as capacidades intelectuais necessárias para que se participe efetivamente da vida pública. Nessa ótica, o estudo das finalidades caminha para a percepção da posição da escola na realidade social dos indivíduos e para a atribuição de sentidos ao processo educativo, considerando os desafios e as pretensões que se associam a esse meio (LENOIR *et al.*, 2016).

As finalidades permitem, então, determinar aquilo para o qual agimos e vivemos, isto é, o que tomamos como realização da existência a ser alcançada (LENOIR *et al.*, 2016). Ademais, são condicionantes da ação presente e futura porque constituem-se razões de ser e fonte primária das motivações de uma vida ativa, segundo o mesmo autor. Lenoir *et al.* (2016), por fim, as diferencia de outros dois conceitos relevantes ao âmbito educacional: as metas e os objetivos. Enquanto as metas correspondem a um efeito a ser alcançado em um período final do processo, os objetivos apontam para um resultado preciso, circunscrito e verificável, cujo alcance demanda foco em ações coerentes e esforços em determinado período, traduzindo as finalidades em sequências organizadas em pormenores, conforme escreve Lenoir (2016). Libâneo (2019b) complementa essa ideia ao afirmar que as finalidades educativas indicam uma orientação filosófica e valorativa, diferentemente dos objetivos, que se referem a resultados mais precisos, circunscritos, voltados a ações concretas e delimitadas para certo espaço de tempo, inclusive operacionalizados em metas quantificáveis.

Ainda sobre as concepções de finalidades educativas, Libâneo (2019b) refere-se a elas como orientações explícitas e implícitas para

os sistemas escolares, as quais expressam valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar, dialogando com a perspectiva de Lenoir (2016):

[...] as finalidades educativas escolares são indicadores poderosos para se apreender as orientações tanto explícitas quanto implícitas dos sistemas escolares, as funções teóricas de sentido e de valor das quais elas são portadoras, bem como as modalidades esperadas nos planos empírico e operatório dentro das práticas de ensino-aprendizagem. A análise das finalidades permite, assim, perceber sua ancoragem na realidade social, o sentido que elas atribuem ao processo educativo, os desafios e as visões que elas veiculam, bem como as recomendações de atualização em sala de aula. (LENOIR, 2016 *apud* LIBÂNEO, 2019, p. 3).

Assim, Libâneo (2019a) discorre sobre como os significados aparecem no plano operacional, nas escolas e nas salas de aula a partir das finalidades educativas escolares. Nesse plano de análises, o estudioso da educação aponta outras definições que cercam a compreensão das finalidades. A segunda, em continuidade, tem seu fundamento em concepções filosóficas que definem o significado da educação na sociedade e, especialmente, o significado de educação em contextos históricos e políticos que podem orientar as políticas educacionais de uma nação. Em terceiro lugar, as finalidades, para Libâneo (2019a), resultam do contexto social, político e cultural no qual estão aplicadas relações de poder entre grupos e organizações sociais que disputam interesses econômicos, ideológicos e políticos, sendo refletidos nas expectativas e nos valores acerca dos objetivos formativos e, também, nas políticas para os sistemas educativos que orientam a formação de conteúdo e currículo escolar. A quarta definição de finalidades, conforme o autor, compreende que, à medida que atribuem determinado valor e sentido ao processo educativo, também determinam critérios de qualidade da educação e do ensino. Em quinto e em sexto lugar, respectivamente, as finalidades educativas dão fundamento filosófico, social e cultural às políticas educacionais – que se referem às ações de governo para

garantir o cumprimento do direito à educação no país e se concretizam nas diretrizes curriculares, as quais são determinantes do funcionamento das escolas e do trabalho docente (LIBÂNEO, 2019a).

Tendo em vista esse conjunto de conceitos, concorda-se com a ideia de que as finalidades educativas da escola, a partir de concretizações pedagógicas, conduzem à pergunta: “para que servem as escolas?” (LIBÂNEO, 2019b). Nesse contexto, surgem concepções que divergem entre si quanto aos currículos; aos projetos pedagógicos; às formas de organização e gestão da escola, de condução do processo de ensino-aprendizagem; à formação de professores e às práticas de avaliação. Assim, é possível depreender que distintos segmentos sociais expressam diferentes entendimentos acerca da escola, o que suscita, segundo Libâneo (2019b), dispersão e incertezas em relação aos objetivos escolares, construindo um campo de tensões para a formulação de políticas, de currículo e de diretrizes para a escola.

Libâneo (2019a) escreve que as incertezas em relação ao que uma sociedade democrática pode esperar das escolas também se explicam na orientação hegemônica, no âmbito da política educacional oficial, do discurso globalizado em torno da educação de resultados, de caráter economicista, fortemente protagonizado pelos organismos internacionais afiliados ao neoliberalismo. Diante da inquietante pergunta “para que servem as escolas?”, consideram-se dilemas sobre os objetivos e as formas de funcionamento da escola que residem no fato de as práticas educativas em uma sociedade estarem vinculadas a interesses de grupos e às relações de poder em âmbito internacional e nacional (LIBÂNEO, 2016).

Sendo assim, as políticas educacionais que traduzem as finalidades educativas da escola têm seu lastro em orientação de organismos internacionais desde a adesão do governo brasileiro às recomendações formais das Conferências Mundiais sobre Educação para Todos e dos eventos patrocinados pela UNESCO e pelo Banco Mundial (LIBÂNEO, 2016). Consequentemente, as políticas oficiais para a escola passam a

ser subordinadas à lógica do ideal de contenção da pobreza, atendendo às estratégias de manter a competitividade no contexto da globalização e da diversificação dos mercados, conforme Libâneo (2016).

Por último, vale ressaltar que a abordagem sobre os objetivos e funções escolares incide diretamente no âmbito das políticas educacionais e das modalidades de aprendizagem, apontando para o desfiguramento da escola, principalmente quando apoiada em políticas governamentais neoliberais que visam a adequá-la às necessidades da economia, conforme escreve Libâneo (2016). O autor complementa essa ideia ao afirmar que, no empenho de sustentar uma visão da educação ampliada na qual os sujeitos são integrados sob uma visão restrita à superação das desigualdades e à mobilidade econômica, a escola fica reduzida a adereço das políticas sociais, de modo que o sentido de qualidade social dilui-se numa ideia vaga de educação inserida em um projeto social de alívio da pobreza muito mais próximo de razões econômicas do que pedagógicas, desfazendo a centralização da escola como lugar de escolarização e de desenvolvimento de capacidades intelectuais, morais e afetivas (LIBÂNEO, 2016).

Os estudos das finalidades educativas da escola, portanto, ocorrem a partir de um olhar atento à posição dessa instituição na realidade social e encaminham-se à atribuição de sentidos ao processo educativo, o qual é moldado a partir de concepções de diferentes agentes que circundam o ambiente educacional. Diante disso, para compreendê-las, faz-se necessário apanhar os distintos posicionamentos sobre esse meio, os quais expressam valores e significados acerca do sentido da educação e da instituição escolar a partir do que é dito socialmente. São os discursos dos jornais, nesse sentido, que permitirão a análise dos enunciados que materializam essas ideologias em torno do papel da escola no estado goiano.

Os discursos sobre as finalidades educativas da escola no jornal *O Popular*

Os diferentes discursos sobre escola, presentes nos textos do jornal *O Popular*, explicitam enunciados sobre as finalidades educativas escolares no estado de Goiás. Os enunciados e os enunciadores ratificam os posicionamentos ideológicos sobre o significado da escola em meio aos discursos sobre suas finalidades educativas, tal movimento será objeto de análise nesta seção.

A escola que não ensina

Segundo Orlandi (2002), a análise do discurso, que compreende a linguagem relacionada à sua exterioridade, leva em conta os processos e as condições de produção de um enunciado. Considerando isso, as publicações de caráter jornalístico que são o objeto de estudo deste trabalho precisam ser percebidas conforme a forma como cada sujeito – autor do texto – manifesta-se, condicionado pela estrutura e pela função social assumida pelo gênero no jornal. Por exemplo, uma notícia de caráter informativo expõe um fato sob a lógica da verdade e é dessa maneira que os discursos que a compõem devem ser percebidos a partir da literalidade. Todavia, ao se observar a formulação do jornal – a seleção de informações e os modalizadores¹¹ de discurso – percebe-se o atravessamento dos enunciados que compõem o texto, o qual passa a extrapolar a mera exposição. No jornal *O Popular*, isso pode ser percebido

11 O fenômeno da modalização ganha destaque nos estudos linguísticos, pois tem a função de determinar “o modo de como aquilo que se diz é dito”. Na produção de um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude no enunciado que produz, o que pode ser considerado como atitude ilocucionária (uso intencional da língua) de modalização. Ao propor um trabalho que considere a enunciação, é preciso que a categoria das modalidades assumam também relevância. De acordo com Koch (1981), ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz por meio de sucessivos atos ilocucionários de modalização – os modalizadores – que se atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece (operadores modais). Assim, entende-se por modalidade toda marca linguística que indica a atitude do locutor com relação a sua enunciação.

nas disposições sobre a crise educacional vivenciada no estado de Goiás desde o início da última década:

Figura 1 – A escola que não ensina

Maioria sai da escola sem aprender o mínimo esperado

Relatório divulgado ontem pelo movimento Todos Pela Educação mostra que, em matemática, apenas 8,9% dos alunos do Ensino Médio não alcançaram expectativa

Fonte: Borges (2012).

O título da notícia, que tem por objetivo apresentar ao leitor as principais informações sobre determinado fato, não indicia o registro de dados de um relatório sobre o desempenho dos alunos nos anos finais da educação básica, mas sim constata o efeito dos resultados insatisfatórios que foram alcançados por eles: a não aprendizagem, configurando uma escola que não ensina. Para Gedrat (2006), se a linguagem sofre o atravessamento da subjetividade e da ideologia a ela adjacentes, é possível depreender que existe, conciliado ao discurso exposto nessa notícia, um propósito de direcionar a percepção dos leitores sobre a escola. De forma geral, o que se compreende é que, diante dos dados, a função de ensinar atribuída à instituição não tem sido cumprida na medida em que os estudantes, ao fim do ciclo de estudos, não têm alcançado o mínimo esperado.

A fim de confirmar esse posicionamento, observam-se, ainda, modalizadores que compõem a descrição da notícia, como no trecho: “Além de revelar falhas profundas no processo de aprendizado da educação básica, em todo o país, o relatório também aponta dados preocupantes, inclusive, sobre evasão escolar” (BORGES, 2012, p. 5). Os vocábulos “profundas” e “preocupantes” configuram-se adjetivações expressivas no discurso e mostram-se atravessados pelo ideal de que

há, nesse contexto, a discussão sobre algo de extrema negatividade, o que deve ser percebido e assimilado pelos leitores.

Já no ano de 2016, o mesmo dado noticiado em fevereiro de 2012 é retomado numa perspectiva comparativa. Na reportagem de autoria de Alcântara (2016), aponta-se novamente para o déficit de aprendizagem percebido pelos resultados do Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Pisa) de 2015.

Figura 2 – Déficit de aprendizagem

Avaliação aponta melhoras, mas há dificuldade de permanecer em nível considerado básico para alunos

Avaliação aponta melhora em índices de Leitura, Matemática e Ciência em Goiás, mas dificuldade de permanecer em nível considerado básico para alunos

Fonte: Alcântara (2016).

Para Orlandi (2002), a relação entre linguagem, pensamento e mundo não é unívoca, pois não consiste em uma relação direta feita termo a termo. Na verdade, a autora defende que, em um discurso, tende-se a trabalhar a ideologia a partir do momento em que um acontecimento dito é afetado pela exterioridade. Esse pensamento dialoga com a ideia de Bakhtin (2006), segundo a qual todo signo linguístico está sujeito aos critérios de avaliação ideológica. No contexto do jornal, nota-se que o discurso, atravessado por uma ideologia dominante sobre a escola, está centralizado nos resultados de uma avaliação internacional, os quais medem, conforme registrado na reportagem, os índices de aprendizagem dos alunos na educação básica no estado de Goiás. Sob essa perspectiva, depreende-se que o ideal acerca dos níveis educacionais esperados permanece restrito a um quesito unilateral dado pelas avaliações, que é confirmado no trecho:

O resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa) de 2015, divulgado na semana passada,

mostra que os níveis de aprendizado em Leitura, Matemática e Ciências melhoraram em Goiás em relação à última avaliação, feita em 2012. Para especialistas, entretanto, há pouco o que comemorar, pois as notas mostram uma estagnação e uma dificuldade em alcançar e se manter nos níveis de aprendizado considerados básicos pela Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena a avaliação. (ALCÂNTARA, 2016, p. 6).

Segundo Libâneo (2019), em uma tentativa de captar certos posicionamentos no meio educacional brasileiro, constroem-se visões que sintetizam finalidades educacionais, entre as quais destaca-se a visão da pedagogia tradicional e do currículo tradicional¹², que tem como finalidade geral da educação a preparação intelectual e moral dos alunos para assumirem papéis na sociedade, de maneira que a transmissão de conhecimentos é calcada na tradição, independentemente das condições individuais e sociais de aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2019). Essa visão, pelas palavras do autor, mantém traços dominantes do conservadorismo que reflete uma atual percepção sobre as finalidades educativas da escola, a qual reflete valores e tradições corrompedores. Isso pode ser percebido ao não se conceberem as variáveis relativas às circunstâncias de aprendizagem e às habilidades individuais dos estudantes, limitando o viés educacional a uma dinâmica restrita a conteúdos e avaliações.

Em outra dimensão, o jornal também expõe opiniões de especialistas sobre os temas abordados nas notícias. A opinião de Miguel Cordeiro dos Reis Neto (2012), a título de exemplificação, dialoga com os dados publicados em fevereiro do mesmo ano e, tempos depois, em dezembro de 2016. Desse modo, o educador e psicólogo discorre, em seu texto opinativo, sobre a “[...] triste realidade do péssimo desempenho escolar

12 A visão tradicional da educação baseia-se na transmissão de conhecimentos constituídos na tradição, independentemente das condições individuais e sociais de aprendizagem do aluno. Em torno dessa concepção está o currículo tradicional, o qual se fundamenta na preservação de valores morais, na propagação de conteúdos cristalizados, no ensino verbal, no rigor disciplinar e numa relação professor-aluno baseada na hierarquia e na autoridade (LIBÂNEO, 2019b).

dos alunos” (NETO, 2012, p. 8). Com essas palavras, a denúncia sobre o nível inadequado de aprendizagem é ratificada, mas, agora, de maneira mais explícita, em um enunciado cuja função é a defesa de um ponto de vista. Nesse texto, embora o foco do enunciado esteja no plano dos problemas de cognição – afinal, o sujeito que fala tem domínio sobre a área da psicologia – o destaque em relação à indiferença escolar é apontado por Neto:

As dificuldades de aprendizagem não recebem das autoridades a devida atenção. As escolas preferem ignorar o assunto, ora moralizando o aluno ‘atrasado’, qualificando-o como preguiçoso, malandro, irresponsável, ora sendo indiferentes à sua condição” (NETO, 2012, p. 4).

Com essas palavras, o articulador põe em xeque o papel da escola relacionado à preparação intelectual dos alunos e aponta, ainda, a omissão da instituição como causa da persistência de dificuldades de aprendizagem. Ratificam-se, assim, os efeitos da educação projetada sob uma perspectiva estritamente tradicional, desvinculada da realidade individual e social dos estudantes.

A Escola de resultados

Além da manutenção de uma posição articulada ao currículo tradicional, observa-se, nos textos do jornal, uma visão neoliberal em torno do currículo de resultados, constituindo um novo discurso sobre as finalidades educativas. Essa visão está fundamentada em uma lógica economicista, minimamente vinculada ao Estado, a qual visa oferecer aos alunos a busca de competências requeridas pelo mercado de trabalho, e não o desenvolvimento do pensamento crítico e a formação de uma consciência cidadã coletiva (LIBÂNEO, 2019b). Para o autor, a proposição de um currículo de resultados está alicerçada justamente nessa percepção, uma vez que a escola prevista nesse modelo busca resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para a transmissão e o armazenamento

de conteúdos bem como o treinamento para responder a testes. Como resultado, a perspectiva neoliberal de currículo nega a validade do conhecimento científico articulado à formação cultural dos sujeitos e assenta-se em competências e habilidades dissociadas de conteúdos significativos. As notícias do jornal, certamente, confirmam essa visão.

Em maio de 2016, Rodrigo Gabriel Moisés (2016) publicou o texto de opinião intitulado *Estado menor, educação melhor*, de maneira a construir um efeito de paralelismo que chama a atenção do leitor a uma questão divergente acerca das finalidades da escola: essa instituição precisa, segundo o articulista, desvincular-se da atual entidade regente para prosperar. Nesse contexto, Moisés (2016, p. 6) escreve sobre “[...] os modelos inovadores de parcerias para a prestação de serviços públicos que Goiás vem implementando” e faz referência ao formato de OS proposto para a implantação nas escolas do estado no mesmo ano. São essas Organizações Sociais (OS) que deveriam ficar responsáveis por cuidar da administração, desde a parte burocrática, como folhas de ponto, até a tomada de decisões sobre gastos e reformas, como escreve Cristiane Lima (2015), em notícia publicada no mesmo jornal.

A hierarquia escolar vai ganhar mais um personagem. Assim que as unidades de ensino passarem a ser geridas por Organizações Sociais (OSs), será implantada uma nova função dentro das escolas. O gestor da OS deverá ser o responsável por cuidar da administração, desde a parte burocrática, [...], até a tomada de decisões sobre gastos e reformas. (LIMA, 2015, p. 3).

Com a proposta de gestão privada, Lima (2015) registra que, ao se propor mais um personagem à escola, a figura do diretor – responsável, até então, também pela função organizacional – assumiria funções estritamente pedagógicas. É considerando isso que Moisés (2016) se posiciona defendendo que a reordenação dos papéis configuraria um novo paradigma de relacionamento entre Estado e sociedade, baseado na cooperação para a realização dos interesses coletivos com maior eficiência.

No plano do discurso, Bakhtin (2016) afirma que todo signo linguístico está sujeito aos critérios de avaliação ideológica; e, por isso, pode distorcer sentidos iniciais, sendo-lhes fiel e apreendendo-os de um ponto de vista específico, entre outros. No discurso de Moisés (2016), concebem-se posicionamentos ideológicos a partir dos signos linguísticos, isto é, das palavras empregadas, e percebe-se que, seguindo a visão de Bakhtin (2016), esses signos apresentam-se como um fragmento material da realidade, que a modifica conforme uma ideologia particular. Em outras palavras, o autor do texto de opinião publicado no jornal *O Popular* emprega expressões como “modelos inovadores”, “reordenação dos papéis” e “cooperação para a realização de interesses coletivos” na tentativa de moldar o pensamento do leitor frente àquilo que, em teoria, favoreceria a escola. Essa é uma forma de apreender a realidade sob um ponto de vista específico, e, no jornal, de ampliar a propagação dessa visão de maneira a mobilizar aliados à causa.

Não somente Moisés (2016) se posiciona a esse favor, Rangel (2016) também o defende em opinião publicada no jornal e afirma que posicionamentos contrários são, na verdade, breves “radicalismos”. O autor do texto compreende, ainda, a contrariedade às OSs como um efeito de “fúria e ausência de propostas”, de maneira que, evidenciando parcialidade ao defender o modelo neoliberal de educação sustentado por elas, ataca um posicionamento contrário e confirma a ideologia própria como única verdade. O discurso de palavras agressivas é, por outro lado, amenizado na tentativa de convencer o público leitor com questionamentos como “por que não tentar?”, “o que temos a perder?”, somados à menção à voz de autoridade da professora e política goiana Raquel Teixeira¹³, a qual, segundo Rangel (2016), não insistiria com tanta veemência em um projeto que fosse trazer resultados ruins para o ensino público. Eis, assim, estratégias discursivas próprias de uma

13 Raquel Teixeira foi secretária de Estado da Educação, Cultura e Esporte da Secretaria de Educação do Estado de Goiás entre os anos de 1999 e 2001. Pela projeção advinda da gestão na pasta da educação, foi eleita deputada Federal por Goiás pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) para as legislaturas: 2003-2007 e 2007-2011.

avaliação ideológica, moldadas pelo arbítrio do signo linguístico em referência ao discurso de outrem.

Em torno desse posicionamento, configura-se a característica dialógica dos discursos, já que os enunciadores, para construir enunciados em torno do formato de gestão escolar, levam em conta o discurso de outros sujeitos que partilham certo pensamento, o qual passa compor o seu. Retoma-se, dessa forma, a ideia bakhtiniana acerca do fato de que as unidades reais de comunicação estão respaldadas numa concepção dialógica, de modo que qualquer enunciado seja entendido como a réplica de um diálogo ao estar conectado a outros discursos e, por extensão, às ideologias compartilhadas pelos sujeitos.

Ao retomar a defesa desse molde de gestão, não se deve desconsiderar o fato de que a administração proposta à escola nada mais é do que a ratificação de um posicionamento neoliberal na educação do estado. Segundo Libâneo (2019), a visão neoliberal e o currículo de resultados, que se fundamentam sob os pilares da educação para a satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, indicam os impactos marcantes na educação:

[...] redução das responsabilidades do Estado com privatização da oferta de serviços educacionais, instituição da meritocracia em várias instâncias do sistema educacional, lógica da concorrência para assegurar rentabilidade e competitividade, ações visando a competição entre as escolas, descentralização do ensino definindo responsabilidades aos estados e municípios e critérios competição. Ou seja, introduz-se no sistema educacional o modelo de funcionamento do mercado em que a instituição escolar é considerada uma empresa, o aluno e os pais os clientes, o professor um prestador de serviços. (LIBÂNEO, 2019, p. 7).

Considerando que a escola prevista nesse modelo, ou seja, organizada sob uma gestão de caráter empresarial que busca resultados diretamente quantificáveis, métodos de ensino para transmissão e armazenamento de conteúdos e treinamento para responder aos testes padronizados pelo sistema educacional, o efeito da manutenção dessa percepção sobre a

escola configura, certamente, o desfiguramento dela. Afinal, segundo Libâneo (2019), ao se expressar diferentes entendimentos acerca dessa instituição, suscita-se a dispersão de incertezas em relação aos objetivos escolares, construindo um campo de tensões para a formulação de diretrizes pertinentes à escola.

Vale ressaltar que o jornal *O Popular* também vincula notícias que se opõem à lógica hegemônica, de maneira a ampliar o espaço de discussões que visem à contradição desses discursos, embora, em grande medida, essas não sejam publicações que compõem notícias de destaque, logo não são observadas pelo leitor comum. Em um exemplo, o jornal evidencia a distorção do papel da escola ao assumir, em um texto opinativo de autoria de Roberto Gameiro (2018), cujo título é *Escola é mais que isso*, que o que se espera da educação no estado é a preparação intelectual restrita ao desempenho em provas de conhecimentos gerais que encerrem o ciclo acadêmico básico. Em seu texto, Gameiro escreve esse episódio:

Certa vez, como diretor, recebi a visita de um possível pai de aluno. Ele queria saber qual era a performance dos alunos da escola nos vestibulares e, especialmente, no ENEM. Como percebi que o objetivo dele era bem restrito e delineado, respondi prontamente à pergunta, mostrando os últimos resultados da escola, que a situavam entre as mais bem classificadas da cidade. Ele ficou satisfeito e disse que matricularia seu filho. Nada mais indagou. Perguntei-lhe, então, para que série seria a matrícula, e ele respondeu: “Maternal 1”. (GAMEIRO, 2018, p, 8).

O discurso sobre o qual se fala dialoga com o que Libâneo (2019) entende como um fator corruptor das finalidades educativas: o anseio por resultados que molda a educação sob um ideal tradicional focado estritamente no desempenho intelectual dos estudantes e em um modelo neoliberal de educação. Assim, o discurso globalizado em torno da educação de resultados passa a fomentar incertezas acerca do que se pode esperar das escolas, uma vez que explica uma orientação hegemônica

sobre essa instituição. Como resultado, sem objetivos explícitos sobre o papel da escola e sobre as ações pedagógico-didáticas dirigidas ao que realmente importa quando se fala em práticas educativas, a organização da escola e do ensino visando a aprendizagens consolidadas se enfraquece (LIBÂNEO, 2016).

A escola como espaço de formação moral

Uma diferente perspectiva apontada por Libâneo (2019) acerca das finalidades educativas da escola compreende as orientações teóricas da educação em que o alcance dos objetivos depende das relações de poder, das ideologias e, especialmente, da cultura. Dessa forma, o autor aponta para o fato de que a educação permite emergir nos grupos as significações que os sujeitos fazem de si próprios e dos outros por meio de experiências que abrem espaço para uma perspectiva multicultural, atribuindo uma visão social às questões pedagógicas. Isso quer dizer que as finalidades, sob esse ponto de vista, são diretamente influenciadas pelo contexto social e ideológico e refletem-se nas expectativas e nos valores acerca de objetivos formativos, nas políticas para os sistemas educativos e na estrutura e no conteúdo do currículo. O efeito projetado por Libâneo é percebido no sistema educacional goiano na última década, por exemplo, em relação às notícias publicadas pelo jornal *O Popular*, no ano de 2013, sobre a proposta de modificação do plano de gestão das escolas:

Figura 3 — Coordenação de pais: um projeto de formação moral

Escolas estaduais vão contratar pais de alunos

Famíliares serão remunerados com um salário mínimo e dedicarão 40 horas semanais às unidades escolares, com objetivo de envolver mais os familiares no dia a dia do aluno

Fonte: Assis (2013).

Segundo Assis (2013), o projeto piloto divulgado pelo jornal visava à aproximação da família e da unidade escolar, fazendo dos pais coordenadores remunerados. Nessa proporção, o discurso assumido pelo jornal expõe uma nova concepção acerca do papel da família na formação educacional de crianças e adolescentes: para além da responsabilidade no seio familiar, sugere-se a função de orientá-los no que tange ao desenvolvimento escolar e, assim, configurar o sistema educativo a partir de uma visão coerente com o ambiente doméstico, visando à disciplinarização compartilhada entre escola e família. Caberia aos pais, dessa forma, acompanhar a frequência diária dos alunos; acolher pais durante a entrada e saída da escola; atender os pais que procurarem as unidades escolares; visitar as residências dos estudantes em risco de repetência ou em situação de evasão escolar e auxiliar a direção de cada unidade na construção de estratégias que aumentem a participação dos pais nas reuniões escolares – funções próprias dos gestores e coordenadores capacitados a atuar na instituição escolar (ASSIS, 2013).

Essa proposta é, ainda, veementemente defendida no jornal. Peixoto (2013, p. 10) – então secretário de Estado da Educação, economista e deputado federal licenciado – pública, em texto de opinião no jornal *O Popular*, que as discussões acerca do plano de reforma educacional¹⁴ sustentam-se na necessidade do envolvimento da família na vida escolar dos alunos e nas consequências que o distanciamento entre essas instituições provocaria. A defesa de implantação da medida consiste no fato de que os “coordenadores de pais”, com as palavras do articulista, “falariam a mesma língua” que os demais responsáveis pelos alunos, o que promoveria uma interação favorável à escola. Assim, seria possível

14 A reforma educacional foi um projeto educacional do Governo do Estado de Goiás do ano de 2011, mediante a perspectiva de implantar mudanças na organização e gestão do trabalho pedagógico e administrativas das escolas públicas goianas com foco na implantação da gestão e do currículo de resultados. O documento oficial que aponta as diretrizes da reforma educacional goiana, segundo Libâneo (2011), está alicerçado em uma visão neoliberal economicista da educação de política educacional de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar.

que as questões relativas à escola passassem a integrar uma lista de preocupações de toda a sociedade, e não cabíveis apenas à instituição formativa.

A fim de constituir uma análise acerca desse posicionamento, ratifica-se a ideia de que, no plano da análise do discurso, as características da palavra como signo linguístico fazem dela o indicador mais sensível das relações sociais, posto que abrem o caminho para que os sistemas ideológicos sejam estruturados e bem-formados (BAKHHTIN, 2006). Essa visão permite compreender que os enunciados em torno das finalidades educativas que estão presentes no jornal são tecidos a partir de fios ideológicos que servem de trama às relações sociais: defende-se um ideal de que a aproximação da família seria uma política educacional que impulsionaria uma solução das debilidades educacionais, redirecionando responsabilidades e minimizando a função da escola relativa à formação de estudantes por profissionais verdadeiramente qualificados no plano pedagógico. É nesse contexto que se compreende que a realidade, percebida nas condições de interação em que acontece o discurso, condicionam a formação do signo e este exterioriza, numa expressão concreta, a ideologia defendida pelos gestores educacionais goianos.

Em diálogo a essa posição, foi publicada a reportagem *Currículo escolar poderá ter disciplina de Ética* em 2012. Na publicação, explicita-se que a importância da nova matéria no currículo está alicerçada na formação do caráter e da disciplina dos estudantes com base no estreitamento da relação entre valores familiares e formação escolar: “[...] faz-se necessário que a escola oriente a formação do caráter dos nossos jovens, fortalecendo a formação dada no núcleo familiar” (SENADO, 2012, p. 4). Essa visão manifesta uma aposta na reformulação do valor da escola pública e representa um referencial deturpado de qualidade de ensino, o qual está alicerçado na formação moral dos estudantes, no comportamento percebido entre eles na escola e, enfim, na disciplina, o que constituiria um ambiente educacional pleno.

Depreende-se, assim, que as finalidades têm seu fundamento em concepções ideológicas que definem o significado da educação na sociedade e, especialmente, o significado de “indivíduo educado” em cada contexto histórico e político. Com isso, elas passam a orientar as políticas educacionais e a fornecer fundamentos para um novo currículo, o qual destoa do que Libâneo (2019) compreende como um projeto pedagogicamente estruturado, já que, dessa forma, não visaria à articulação entre os conteúdos científicos significativos e às práticas socioculturais; na verdade, viabilizaria uma formação moral focada na obediência a partir da intervenção de instituições externas ao contexto escolar.

Considerações finais

para Lenoir *et al.* (2016), se as finalidades educativas da escola são concebidas num sistema democratizado que visa à formação de seres humanos emancipados, iguais e livres, compreende-se ser papel da escola conciliar o viés de conhecimentos teóricos ligados à prática intelectual e à realidade social dos sujeitos que compõem essa instituição. Dessa maneira, permite-se determinar aquilo que esses indivíduos tomam como realização da própria existência, isto é, de suas ações e experiências assimiladas. Eis, assim, o propósito da escola ratificado por Libâneo (2016): tornar-se lugar de escolarização e de desenvolvimento de capacidades intelectuais, morais e afetivas compartilhadas. Esse ideal, todavia, é cerceado pelos múltiplos entendimentos acerca da escola que a desfiguram em relação aos propósitos formativos, sobretudo em um contexto no qual ressaia a defesa de um ensino restrito, voltado aos resultados quantitativos economicistas ou à disciplinarização de sujeitos.

O ponto de vista que se alicerça na ideia de que a escola deve se basear na estrita transmissão de conhecimentos constituídos na tradição é manifestado em discursos que evidenciam um paradoxo na relação ensino-aprendizagem: de um lado, enunciados encontrados

no jornal confirmam a ineficiência escolar diante das dificuldades enfrentadas pelos alunos; de outro, defendem a ideia de que a escola deve formar indivíduos a partir da propagação de conteúdos cristalizados, em um molde verticalizado de educação, no qual caberia ao professor a autoridade e o rigor em um plano de ensino verbal, desconsiderando as condições individuais e sociais de aprendizagem do aluno – cuja compreensão permitiria favorecer o aprendizado. O resultado são os dados insatisfatórios na educação, de maneira a compreender o sistema educacional como incompetente no plano de formação intelectual. Essa visão, que tem como finalidade geral da educação a preparação intelectual e moral, como consequência, viabiliza um cenário corrompido e não efetivo à formação de cidadãos verdadeiramente emancipados.

Além disso, a ideia de que o sistema educacional estaria baseado num ideal de competitividade e na descentralização das intervenções estatais, perspectiva neoliberal de Estado, introduz um modelo de funcionamento economicista que se assemelha à produção de mercado: o aluno passa a ser visto como mero consumidor, ao passo que os professores e gestores são concebidos como prestadores de serviço, os quais precisam ministrar conteúdos previstos, ainda que se desconsidere a individualidade dos estudantes. O discurso em torno dessa concepção certamente configura-se um fator corruptor das finalidades educativas defendidas por Lenoir *et al.* (2016) e Libâneo (2016), visto que a modulação de uma escola de resultados, apoiada no neoliberalismo, prioriza o desempenho quantificado em detrimento das habilidades e competências necessárias à formação humana e plena dos sujeitos.

Por fim, as finalidades educativas da escola também esbarram na ideia de que a formação moral mediante a disciplinarização formaria sujeitos educados. Os discursos do jornal, nesse sentido, voltam-se à defesa de que a atuação da família, por exemplo, tornar-se-ia mais efetiva do que a dos profissionais da educação, uma vez que essa instituição seria capaz de associar os valores morais internos ao ambiente doméstico à escola. Dessa forma, são deturpadas as responsabilidades compartilhadas

entre escola e família, e minimizada a função da instituição educativa relativa à formação de estudantes por profissionais verdadeiramente qualificados no plano pedagógico. A qualidade do ensino estaria, assim, condicionada à formação moral dos estudantes e ao comportamento disciplinado, o que destoava do ideal de um ambiente educacional voltado à formação de seres humanos emancipados, iguais e livres, como defendido por Lenoir *et al.* (2016).

De modo geral, as ideologias que se materializam nos discursos estão situadas num campo de percepções muito diversas, as quais orientam a proposição de currículos, de projetos pedagógicos, de formas de organização e gestão da escola que conduzem a um processo de ensino-aprendizagem problemático, destoante da proposta pedagógica alicerçada na formação de sujeitos conscientes e críticos. Isso quer dizer que os distintos segmentos sociais que expressam diferentes entendimentos acerca da escola confirmam dispersão e incertezas em relação às finalidades escolares; e, por conseguinte, constroem um campo de tensões para a formulação de políticas, de currículo e de diretrizes eficientes para o âmbito escolar.

Assim, as imprecisões em torno das finalidades educativas da escola caminham para o desfiguramento dela, uma vez que os objetivos e as formas de funcionamento dessa instituição passam a ser vinculados aos interesses de grupos específicos e às relações de poder que viabilizam uma mera valorização da disciplina e da habilitação de sujeitos ao plano econômico, minimizando sua posição como ser social efetivamente educado. Essa escola, reduzida a uma visão tradicional, neoliberal e disciplinar, desfaz-se como lugar de escolarização e de desenvolvimento de capacidades intelectuais, morais e afetivas, à medida que se forma com valores deturpados: na busca de resultados quantitativos, no desempenho economicista e na formação moral dos sujeitos que a compõem.

Referências

ALCÂNTARA, T. Avaliação aponta melhoras, mas há dificuldade de permanecer em nível considerado básico para alunos. **O Popular**, Goiânia, 2016.

ASSIS, D. Escolas estaduais vão contratar pais de alunos. **O Popular**, Goiânia, 2013.

BAKHTIN, M. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORGES, C. Maioria sai da escola sem aprender o mínimo esperado. **O Popular**, Goiânia, 2012.

FIORIN, J. L. de. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GAMEIRO, R. Escola é mais que isso! **O Popular**, Goiânia, 2018.

GEDRAT, D. C. **Teorias do texto e do discurso**. Canoas: Ulbra, 2006.

KOCH, I. G. V. **Aspectos da argumentação em Língua Portuguesa**. 1981. 333 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas: Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

LENOIR, Y.; FROELICH, A.; DUMOUCHEL, S. L.; CHABLÉ, J. E.; JEAN, V.; ESQUIVEL, R. As finalidades educativas escolares: esclarecimentos conceituais. *In*: LENOIR, Y. *et al.* (orgs.). **Les finalités éducatives scolaires**: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Saint-Lambert, Quebec, Canadá: Groupéditions, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **A escola de resultados em Goiás**: Análise crítica do documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: reforma educacional goiana”. Goiânia, 2011. Disponível em: <https://libanioabgo.files.wordpress.com/2012/02/consideralibc3a2neo-considerac3a7c3b5es-crc3adticas-sobre-o-documento-e2809cdiretrizes-do-pacto-pela-educac3a7c3a3o-reforma-educacional-goiana.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2023.

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. *In*: BOTO, C.; SANTOS, V. de M.; SILVA, V. B. da; OLIVEIRA, Z.

V. O. **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2019. p. 41-68.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. *In*: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. (orgs). **Em defesa do direito à educação escolar**: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: UFG, 2019. p. 33-57.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, 2016.

LIMA, C. Mudança na hierarquia escolar. **O Popular**, Goiânia, 2015.

MOISÉS, R. G. Estado menor, educação melhor. **O Popular**, Goiânia, 2016.

NETO, M. dos R. C. Dificuldades na aprendizagem. **O Popular**, Goiânia, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5. ed. Campinas: Pontes, 2002.

PÊCHEUX, M. Sob o pseudônimo de Thomas Herbert. Observações para uma teoria geral das ideologias. Tradução Carolina M. R. Zuccolillo, Eni P. Orlandi, José H. Nunes. **Rua**, n. 1, Campinas, 1995. 1967.

PEIXOTO, T. Projeto pais como coordenadores da escola. **O Popular**, Goiânia, 2013.

RANGEL, R. OS na educação: por que tentar? **O Popular**, Goiânia, 2016.

SCHNAPPER, D. **La communauté des citoyens**: sur l'idée moderne de nation. Paris: Gallimard, 1994.

SENADO, Agência. Currículo escolar poderá ter disciplinas de ética. **O Popular**, Goiânia, 2012.

CAPÍTULO 7

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA DITADURA CIVIL MILITAR: DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS E CURRICULARES



CAPÍTULO 7

AS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NA DITADURA CIVIL MILITAR: DIRETRIZES ORGANIZACIONAIS E CURRICULARES

Rafael Gonçalves Borges
Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia de Goiás (IFG)

Introdução

O debate em torno das finalidades educativas escolares no Brasil contemporâneo pode ser caracterizado como uma grande disputa. Considerando a importância que a instituição escolar possui para as sociedades, projetos muito díspares participam dessa querela, destacando a urgência de uma reflexão mais acurada sobre como as finalidades educativas escolares são fundamentais para o estabelecimento de projetos sócio-políticos capazes de viabilizar uma escola pública de qualidade e socialmente referenciada.

De acordo com Lenoir (2016), a escola é objeto de intenso debate social, visto que, para muitos, e sob as mais diversas perspectivas, ela se coloca como uma grande panaceia capaz de resolver todos os problemas da sociedade, incluindo a questão do acesso ao conhecimento e/ou da formação de comportamentos sociais. É justamente na busca por entender o que as pessoas supõem ser o papel da escola que se pode assumir as finalidades como uma “[...] declaração de princípios que indica a orientação geral da filosofia, das concepções e dos valores de um conjunto de pessoas, recursos e atividades” (LEGENDRE, 1993 apud

LENOIR *et al.*, 2016, p. 40) – e, mais especificamente, as finalidades educativas escolares como “[...] opções que explicitam os valores escolhidos e que dão fundamento à organização do sistema educativo” (LENOIR *et al.*, 2016, p. 40). Sobre o contexto nacional de disputas em torno das finalidades educativas da escola, Libâneo (2020, p. 42) afirma haver “[...] indícios, no movimento da realidade social e política do país, de que está longe de se esgotar o debate em torno das finalidades educativas escolares, ou seja, a busca de respostas à pergunta ‘para que servem as escolas?’”.

Nesse processo de disputas, é impossível não indicar as perspectivas apresentadas pelo atual governo no que tange às políticas públicas para educação. Ainda que se configure como um texto acadêmico, não há como não mencionar o processo de desmonte e de fragilização que avançou de modo galopante no Ministério da Educação durante o governo de Jair Bolsonaro, culminando com o escândalo de corrupção que levou à prisão temporária do outrora ministro Milton Ribeiro. Tendo em vista a relação do atual governo com a memória acerca da Ditadura Civil-Militar (1964-1985), torna-se importante analisar as finalidades educativas escolares materializadas nas diretrizes organizacionais e curriculares do período, objetivo a que se propõe este texto.

Nesse sentido, há que se considerar que em nossos tempos, o revisionismo histórico essencial ao empreendimento historiográfico tem sido considerado por determinados setores da sociedade como equivalente em termos de legitimidade a uma atitude que é tão equivocada quanto nociva: o negacionismo. O negacionismo histórico não é fenômeno novo, de fato, mas, após o advento da internet e ainda mais das redes sociais, as teses negacionistas foram fortalecidas na medida em que se tornaram mais facilmente disseminadas (CARVALHO, 2016).

Os últimos quatro anos da história nacional vêm demonstrando como os “[...] anos de chumbo” encontram-se em uma ferrenha disputa de narrativas que contrastam o revisionismo e o negacionismo históricos em diversos momentos. Como afirma Napolitano (2015), não é raro que,

na complexa relação entre história e memória, a interpretação sobre um período recente permita que qualquer interlocutor que tenha vivido o contexto interpele um historiador questionando essa interpretação, sob o argumento de que “eu estava lá”, acompanhado de um inevitável “e você não”, caso se trate de um historiador mais jovem.

Sob esse prisma, Napolitano (2015) analisa as disputas de memória sobre a Ditadura Militar, identificando que – embora tenham vencido em 1964, conduzindo o processo de redemocratização por meio de uma falsa ruptura marcada por uma “abertura lenta, gradual e segura” que favoreceu continuidades indesejadas – os grupos condutores do regime civil-militar não conseguiram estabelecer uma vitória no campo da memória. Para o autor, a memória hegemônica sobre o regime foi “[...] aquela construída no processo de afastamento político entre liberais (cujos espaços de ação eram as associações de profissionais liberais, os sindicatos empresariais e a imprensa) e os militares no poder” (NAPOLITANO, 2015, p. 17). Tais setores liberais passaram a criticar sistematicamente o regime na medida em que avançaram as censuras, os atos discricionários e o estatismo por parte do governo. Incorporando até mesmo discursos de setores da esquerda não-armada, os liberais se afastaram dos militares e isso criou uma situação favorável para que, após a redemocratização, a memória hegemônica sobre a ditadura não fosse a memória oficial propalada pelos próprios ditadores. Para essa memória hegemônica, 1964 vivenciou um Golpe e não uma Revolução, e assim ficou estabelecido após 1985.

Entretanto, o texto escrito pelo autor em 2015 foi capaz apenas de identificar inicialmente que “[...] à exceção de algumas vozes da extrema direita, ainda que cada vez mais eloquentes no espaço público no momento em que escrevo este artigo, poucos atores políticos, intelectuais ou partidos reclamam para si o legado da ditadura” (NAPOLITANO, 2015, p. 18). Sabemos que essas vozes não apenas se tornaram mais fortes como também chegaram ao posto da presidência da República. Por tais razões, Napolitano indicava ter sido iniciada, a partir de 2003, uma nova fase de

organização da memória em torno do período da Ditadura Militar, quando “revisionismos ideológicos e historiográficos” começaram, coincidindo com os três governos do Partido dos Trabalhadores. Nesse contexto,

[...] ao que parece, a memória hegemônica ancorada neste espaço não se diluiu totalmente, mas tem enfrentado questionamentos, tendo que dividir espaço público com memórias inorgânicas e difusas, claramente de extrema direita, que chegaram a esboçar reedições patéticas da “marcha da Família” e de passeatas pela “volta dos militares”, eventos impensáveis antes de 2014/2015. (NAPOLITANO, 2015, p. 33).

Por isso, importa delimitar a importância de se fazer referência a essas disputas de memória e narrativas relacionadas a esse recorte temporal porque essas disputas impactam não apenas a historiografia tradicional sobre o período, mas também as teses tradicionais que a História da Educação elaborou até aqui sobre as políticas educacionais gestadas no contexto, bem como as finalidades educativas que a elas subjazeram.

Dito isso, define-se que o ponto de partida inequívoco deste texto é o de que o Brasil viveu um regime de exceção entre 1964 e 1985 atravessado por práticas de cerceamento de liberdades, censuras, perseguições políticas, torturas, desaparecimentos, corrupção e concentração de renda. Clarificada essa posição como ponto pacífico para nossa reflexão, podemos então estabelecer o problema do qual ela se ocupa: quais foram as finalidades educativas escolares identificadas nas diretrizes organizacionais e curriculares do período ditatorial do Brasil para a escola? O que redundaria em outra questão: em qual medida essas diretrizes organizacionais e curriculares privilegiaram finalidades que serviram ao projeto político de dominação e repressão social dos ditadores? Responder a tais questões é importante porque a disputa de narrativas e de memórias impacta nas políticas públicas para a educação na atualidade, o que, por sua vez, manifesta a retomada de uma disputa sobre as finalidades educativas escolares.

Os acordos MEC-USAID: finalidades educativas escolares antecipadas

Uma das interpretações mais consagradas sobre as políticas educacionais do contexto ditatorial explicita que, assim como sofremos um golpe político-social, sofremos também um golpe na educação – título da obra de Luiz Cunha e Moacyr de Góes escrito no calor do período da redemocratização, em 1985, justamente o momento em que a memória hegemônica sobre a Ditadura ia se construindo em detrimento da memória oficial. O Golpe de 1964 estabeleceu o fim do desejo pelas aberturas que caracterizaram as disputas em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases do Brasil (1961), sejam aquelas pautadas pela pedagogia liberal renovada, sejam aquelas de cunho mais libertário, crítico e popular. Contra as duas, prevaleceu a perspectiva conservadora que assumirá o sistema nacional de ensino como um dado, procurando, a partir disso, estabelecer de forma universalizante as diretrizes curriculares e organizacionais das instituições escolares.

Não é demais retomar que “[...] a definição de finalidades e objetivos estabelece, também, referências para a formulação de critérios de qualidade da educação que, por sua vez, orientam políticas educacionais e diretrizes curriculares, as quais incidem diretamente sobre o trabalho das escolas e dos professores” (LIBÂNEO, 2019, p. 34). Ainda que não sejamos capazes, nesta pesquisa, de averiguar o impacto dessas diretrizes sobre as rotinas de trabalho dos professores e sobre a aprendizagem dos alunos da época, é importante destacar o modo como esses valores e significados acerca do sentido da educação, que corresponde às finalidades educativas, foram mobilizados pelos setores sociais “vencedores” naquele fatídico mês de abril de 1964.

É importante destacar, então, que a análise das fontes desvela a compreensão de que, para os formuladores da Ditadura Civil-Militar, o sistema de ensino nacional “já existia”, sendo necessário, portanto, apenas formatá-lo conforme as finalidades educativas que lhe eram

caras. E isso se materializa primeiramente com os acordos entre o MEC e a USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Nacional, em português), explicitando o interesse estadunidense na consolidação do golpe de 1964 e na alimentação da narrativa que o via como impedimento a um regime comunista. Segundo Cunha e Góes (1988), era preciso realizar uma “limpeza de área” das iniciativas anteriores, o que implicava em eliminar a influência de finalidades educativas que afrontassem as orientações políticas/valorativas dos grupos condutores do regime.

Novos mecanismos foram desencadeados: a repressão se abateu sobre os intelectuais comprometidos com as reformas, e o Estado foi buscar meios de criar novos quadros [...] Os Acordos MEC-USAID cobriram quase todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. (CUNHA; GÓES, 1988, p. 32-33).

Desse modo, pelo prisma dos autores, a parceria com a USAID tem a ver principalmente com o refluxo da direção assumida pelo debate nacional sobre a educação e suas finalidades no período da República Democrática. Limpava-se o terreno das disputas ideológicas em torno das finalidades e começava-se a erigir uma política educacional que se basearia no estabelecimento de diretrizes organizacionais e curriculares para um sistema de ensino de fato incipiente, mas que se buscava construir desde a década de 1930. Os acordos – que tiveram início com foco direcionado para o ensino superior – deram ênfase inicial à formação dos professores, mas depois seriam estendidos a todos os níveis, justamente pela necessidade do enfrentamento da ausência de um sistema de ensino efetivamente articulado e em razão da ampliação do tempo mínimo de escolarização, inicialmente de quatro para seis anos.

O primeiro acordo MEC-USAID foi firmado em 26 de junho de 1964, quando o novo regime ainda não possuía três meses de existência, evidenciando o nível de diálogo que as políticas educacionais da Ditadura

realizaram com eles. Foram diversos até novembro 1967, quando o então ministro da educação Tarso Dutra veio a público visibilizar o conteúdo dos acordos, defendendo-os como legítimos para a defesa da “soberania nacional”¹⁵. Nesse compilado dos acordos, nota-se, por exemplo, no termo aditivo ao acordo inicial em 1966, a nítida dificuldade em falar-se efetivamente de um sistema nacional de ensino.

Em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961), o Brasil está transferindo a responsabilidade direta da organização da Educação, do Governo Federal para os Governos Estaduais. Embora os educadores brasileiros considerem desejável essa descentralização do controle educacional, certas dificuldades práticas surgem porque os Conselhos Estaduais de Educação, as Secretarias dos Estados e outras autoridades educacionais estaduais não têm ainda experiência na formulação de planos estaduais para a educação, que sejam adaptados às necessidades de seus Estados e os recursos disponíveis, tanto humanos como financeiros. (ACORDOS MEC-USAID, 1967, p. 453).

Dois destaques importantes para a consideração da análise das finalidades educativas escolares podem ser subentendidos dessa passagem: 1) o sistema nacional de ensino carece de capacitação “técnica”, a ênfase principal da pedagogia dominante no Brasil a partir de 1969; e 2) se, apesar da descentralização prevista na LDB de 1961, o Governo Federal permanecerá ainda importante no processo de orientação das Secretarias Estaduais em razão de sua ausência de “experiência na formulação de planos estaduais para a educação”, então será o MEC o responsável por estabelecer as diretrizes organizacionais e curriculares para o período. Não haverá, portanto, espaço para especificidades locais, uma vez que o que está em jogo é a utilização da escola para os

15 A apresentação do compilado dos acordos pelo ministro dá a entender que sua publicação era demandada por alguns setores sociais que enxergavam na parceria com a USAID um risco à soberania nacional. Os textos surgem, em razão disso, quase como uma prestação de contas. Não é demais lembrar que o regime sofre uma clivagem repressora rigorosa apenas em 1968, com o Ato Institucional N° 5, sendo até ali apresentado somente como um regime de transição, o que de algum modo permitiria esse tipo de demanda social por transparência.

fins de inculcação do patriotismo cívico-moralista da Ditadura, e uma aprendizagem voltada sobretudo para a preparação de mão de obra barata destinada a impulsionar o “milagre econômico” – essas são as duas linhas mestras de nossa interpretação. Logo, importa que vejamos de modo mais detido como elas se antecipam no interior desses acordos.

A apresentação de Tarso Dutra, que ratifica os acordos feitos por seus antecessores no Ministério, também evidencia as duas questões apresentadas. No trecho abaixo, lemos a justificativa para o acordo e, em alguma medida, as principais “melhorias” que dele se esperava:

A consultoria técnica de alto padrão, a instituição de seminários para estímulo à execução de programas semelhantes por outras instituições, a prestação de equipamentos e de *material didático* e a realização de cursos de especialização, são objetivos de relevante conveniência nacional, que devem ser acolhidos com o mais sadio *sentimento cívico* e incrementados em novas oportunidades para que se verifique essa valiosa cooperação [...] visando, em especial, ao programa de alfabetização geral, à *profissionalização* do ensino secundário e ao *financiamento rotativo* das atividades educacionais públicas e particulares. (ACORDOS MEC-USAID, 1967, p. 7-8, grifo nosso).

Podemos dizer que as palavras em destaque na citação são praticamente o resumo daquilo que será a tônica das finalidades educativas escolares do período ditatorial. Por elas, percebemos a introdução da pedagogia tecnicista nas diretrizes organizacionais e da influência do “civismo” como componente fundamental nas diretrizes curriculares. Aliado a esses fatores, temos a clara consolidação do dualismo escolar ao ser avalizado o financiamento rotativo que conduzirá à transferência de verbas públicas para as escolas privadas, o que se traduz em uma vitória dos campos privatistas da educação.

Nesse processo, a escola pública do pobre é a escola que se firmará como assistencialista, elementar e direcionada basicamente à preparação de mão de obra barata. Diz o acordo que a ampliação do tempo de escolarização tem dois aspectos a serem considerados:

1 - o desenvolvimento do ensino geral tendo em vista, especialmente, o estudo do meio local. 2 - iniciação manual, polivalente, preparando esses alunos das 5ª e 6ª séries, que limitam seus estudos ao ciclo primário, para a vida profissional nas oficinas de Artes Industriais e Economia Doméstica. (ACORDOS MEC-USAID, 1967, p. 473).

Observa-se que, desde o início, as políticas educacionais da Ditadura assumiram como projeto que a maioria dos cidadãos permaneceria restrita a esse tempo mínimo de escolarização, claramente direcionando os homens para a “vida profissional” e as mulheres para a “Economia Doméstica”, desvelando também os valores patriarcais-burgueses-conservadores por trás dessas medidas, os quais serão aprofundados à frente no que tange às diretrizes curriculares.

Inclusive, nessa mesma direção, podemos destacar, entre os acordos, o documento *Acordo entre a Campanha Nacional de Merenda Escolar e a USAID/Brasil*. A partir dele, percebe-se como a escola pública vai sendo encarada como o espaço do acolhimento social, e não do conhecimento emancipatório, num país profundamente atravessado pelo analfabetismo, pela miséria e pela desigualdade social. Percebe-se, também, numa relação absolutamente subserviente com os EUA, que o cenário descrito pelos acordos se caracteriza pela retórica dependentista:

As deficiências alimentares e a subnutrição constituem problemas de maior gravidade que afligem considerável porcentagem da população brasileira. Muitas crianças, em virtude de alimentação precária, carecem de energia para freqüentar a escola e dedicar-se aos estudos, mesmo poucas horas diárias, não lhes sendo possível assimilar grande parte dos conhecimentos que lhes são ministrados. Com vistas a minorar essas condições, propõe-se que os produtos agrícolas proporcionados pelos Estados Unidos sejam somados aos fornecidos pelos órgãos brasileiros, em programa amplificado de alimentação escolar, baseado nas necessidades dos alunos. (ACORDOS MEC-USAID, 1967, p. 523).

Expressando claramente a ideia de “finalidade”, o acordo propôs então fornecer almoço escolar a aproximadamente 500.000 alunos

em seu primeiro ano de funcionamento. “Outrossim, orientação será proporcionada a mães e professores que os habilite a praticar e inculcar melhores hábitos alimentares e princípios higiênicos aos seus familiares e alunos.” (ACORDOS MEC-USAID, 1967, p. 524). Assim, se a busca pelas finalidades escolares tem a ver sobretudo com a resposta à pergunta “pra que serve a escola?”, desde as primeiras tentativas de criação de um sistema nacional de ensino no Brasil, observa-se que a escola ajuda a legitimar as desigualdades sociais na medida em que, para o pobre, ela serve para alimentar, higienizar, alfabetizar precariamente e ensinar os rudimentos de “artes industriais” e a “economia doméstica”

Por tudo isso, os acordos MEC-USAID, firmados no mais imediato crepúsculo das trevas ditatoriais, anteciparam praticamente todas as linhas centrais das finalidades sobre as quais se estabeleceriam as políticas para a educação naquele contexto. A ampliação do tempo escolar que viria a ser consolidado na reforma de 1971 e os impactos da reforma de 1969 na formação de professores camuflaram, sob o discurso da valorização da educação, o aprofundamento do dualismo nesse sistema de ensino pressuposto, mas não efetivo, e a serviço da homogeneização e da manifestação da hegemonia dos setores da elite conservadora. Segundo José Germano (1993, p. 104) “[...] o regime político excludente define um dos seus projetos de equalização social, produz um discurso de valorização da educação e transforma a política educacional numa estratégia de hegemonia, num veículo para a obtenção de consenso”. Consenso que advém das diretrizes organizacionais e curriculares geradas a partir do Governo Federal.

Cabe ressaltar, porém, que ao afirmarmos serem esses acordos indicativos das linhas mestras sobre as quais se desenharam as políticas educacionais na Ditadura, não estamos afirmando que havia uma relação de sobredeterminação. A intenção é tão-somente indicar o modo pelo qual, nesses acordos, já se percebiam as finalidades que seriam amadurecidas no decorrer do período, todas elas com o cariz nacional próprio. Em outras palavras, não estamos afirmando que os acordos

MEC-USAID *determinaram* as finalidades e as políticas educacionais do período ditatorial, mas sim que eles as *anteciparam*, uma vez que elas já estavam no interior das disputas travadas nos períodos anteriores.

Logo, não se trata de indicar que essas finalidades “surtem” em 1964. As disputas ideológicas e de projetos educativos na Era Vargas e no interlúdio da República Democrática evidenciam que essas finalidades já existiam, todavia sempre tensionadas pelo debate e pela oposição. Como sabemos, o contexto repressor da Ditadura ocasiona a diminuição da circulação e do debate de outras finalidades, o que não significa que elas não tenham existido, mas tão somente que suas condições de veiculação eram outras – e mínimas. Em razão disso, é seguro afirmar que, do ponto de vista ideológico, a Ditadura não se caracteriza pela ruptura, tendo em vista que ela concorre para a consolidação da perspectiva axiológica e das políticas das elites históricas brasileiras. Logo, as políticas educacionais do período e as finalidades que a elas subjazem não devem ser enxergadas pelo prisma da mudança, e sim da continuidade.

Não tendo havido ruptura, mas continuidade no plano socioeconômico, compreende-se que tenha havido continuidade também na educação. E isso se refletiu na legislação que instituiu as reformas do ensino baixadas pela ditadura. Eis por que não foi necessário revogar os primeiros títulos da LDB [...], exatamente os títulos que anunciavam as diretrizes a serem seguidas. Foram alteradas as bases organizacionais, tendo em vista ajustar a educação aos reclamos postos pelo modelo econômico do capitalismo de mercado associado dependente [...] (SAVIANI, 2008, p. 364).

O que se dá, então, é que, com o findar da possibilidade de um tensionamento explícito, essas finalidades educativas escolares traduzem-se de modo contundente nas diretrizes organizacionais e curriculares da Ditadura Civil-Militar, atravessadas principalmente pela pedagogia tecnicista de preparação aligeirada para o mercado de trabalho e pela inculcação de valores cívico-patrióticos-conservadores, influenciando nas

diretrizes organizacionais e curriculares, respectivamente. À vista disso, as próximas seções do texto são dedicadas à explanação dessas duas ênfases.

Diretrizes organizacionais: a Reforma Tecniciста de 1971

No que tange às finalidades educativas, Libâneo afirma ser o preâmbulo das leis um espaço privilegiado para localizá-las, ali onde estão pontuados princípios, objetivos e considerações. É preciso ressaltar que essas finalidades não aparecem, em grande parte das vezes, de modo explícito (LENOIR, 2016), mas tacitamente estão posicionadas de modo a influir de forma direta no conteúdo de políticas públicas para a educação. E mais decisivamente, como aponta a análise da seção anterior dos documentos do MEC-USAID e a historiografia sobre as políticas da educação no contexto ditatorial, o escrutínio dos documentos legais permite identificar não apenas “para que serve a escola”, como também “para que serve a escola do pobre”.

Uma abordagem crítica das relações entre educação e pobreza requer, antes de tudo, uma pergunta fundamental: para que servem as escolas? E, principalmente, para que servem as escolas destinadas aos pobres? A definição de objetivos e funções da escola incide diretamente no projeto pedagógico, no currículo, nas formas de organização e gestão, na formação continuada de professores, nos modos de assistência pedagógica aos professores, na dinâmica da sala de aula, nas formas de avaliação do sistema, na avaliação escolar, etc. São objetivos, também, que orientam a definição das políticas e diretrizes da educação nacional. (LIBÂNEO, 2016, p. 40).

Retomando o início deste capítulo, essa interrogação e resposta são justificadas pela importância que, atualmente, é atribuída ao período ditatorial no cenário político nacional. Haja vista que, não seria propriamente uma surpresa perceber que as respostas às perguntas supramencionadas, gestadas no contexto da Ditadura, estejam sendo

retomadas com as devidas atualizações e contextualizações nas políticas públicas educacionais hodiernas.

Com tais questões em tela e enfatizando o tema das diretrizes organizacionais, a construção do sistema nacional de ensino é um pressuposto assumido na Constituição de 1967, que atribui à União a responsabilidade de “[...] estabelecer planos nacionais de educação e saúde”¹⁶ e de “[...] legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional; normas gerais sobre os desportos”¹⁷. As diretrizes organizacionais são sentidas mais claramente no Título IV da Constituição, intitulado *Da Família, da Educação e da Cultura*¹⁸. O documento já apresenta a obrigatoriedade de a criança estar na escola entre os 7 e 14 anos, reforçando a ampliação do tempo mínimo obrigatório de escolaridade. Contudo, veremos como essa preocupação não vem acompanhada de uma qualidade nesse tempo, o que concorre para que a finalidade de socialização se sobressaia perante a da instrução.

Quanto ao sistema de ensino, diz a Constituição:

Art 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

§ 1º A União prestará assistência técnica e financeira para o desenvolvimento dos sistemas estaduais e do Distrito Federal.

§ 2º Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar. (BRASIL, 1967).

Chamamos a atenção para duas questões importantes nessa citação. A primeira delas é a assunção dos sistemas de ensino estaduais e a ideia de que à União compete a “assistência técnica” que destacamos nos acordos MEC-USAID. Essa assistência se manifestará em toda uma

16 Artigo 8º, inciso XIV.

17 Artigo 8º, inciso XVII, alínea “q”.

18 Não podemos deixar de destacar os valores conservadores presentes na ideia de que o sistema de educação deve aparecer na Constituição em conjunto com a “família”. Tal traço não é privilégio da Constituição de 1967, estando presente também nas constituições de 1946 e 1937. A separação das instâncias educativas ocorrerá apenas na carta magna de 1988.

pedagogia tecnicista que influencia diretamente nas finalidades atribuídas à escola. Destaca-se, porém, que o texto indica que essa presença da União ocorreria, assim como no texto da LDB de 1961, “nos estritos limites das deficiências locais”, o que põe em relevo a contradição entre o discurso de valorização da ampliação e universalização da educação diante da possibilidade e do desejo de concretizá-las. Como afirmou Germano (1993), essa ampliação do acesso à escola tem como principal intenção a manipulação e o controle social.

Com efeito, apesar da constante valorização da educação escolar, no nível do discurso, o Estado esbarra, em primeiro lugar, num limite de ordem material: a escassez de verba para a educação pública [...] Em segundo lugar, apesar desse limite de ordem estrutural, material, o Estado brasileiro não se desinteressou pela educação. O seu interesse se manifesta, primeiramente, através da repressão a professores e alunos ‘indesejáveis’ ao Regime através do controle político e ideológico do ensino, visando à eliminação do exercício da crítica social e política, para obter a adesão de segmentos sociais cada vez mais amplos para o seu projeto de dominação [...] (GERMANO, 1993, p. 104 e 105).

Assim, na Constituição de 1967, o interesse do Estado na educação é manifestado na intenção de predominar as finalidades normativas voltadas para o desenvolvimento coletivo e nacional pelo cunho do controle e da repressão, preterindo-se uma formação individual crítica. Em razão do limite de verbas, defende-se a ampliação do acesso e do tempo escolares, mas não se tem condições de garantir que esse tempo colabore efetivamente para o desenvolvimento individual dos sujeitos, sejam nos aspectos do desenvolvimento pessoal, emocional, criativo, cognitivo e físico – ainda que este último tenda a ser valorizado pelo seu aspecto ligado à disciplina e à militarização.

Ainda que a Constituição de 1967 seja um texto fundamental para sublinhar algumas finalidades educativas da Ditadura, o documento mais importante relacionado ao ensino básico no período ditatorial, contudo, permanece sendo a Lei n. 5.692/71, que fixou novas diretrizes e bases

para a educação do 1º e do 2º grau, como passaram a ser chamados os ensinos primário e médio. Em conjunto com a Lei 5.540/68, destinada ao ensino superior, essas duas leis não necessariamente reorientaram as finalidades da educação predominantes na sociedade brasileira desde o início da perspectiva de um sistema público de ensino, mas consagraram a visão que mais estava de acordo com a elite social brasileira e os pressupostos políticos do regime civil-militar, tanto do ponto de vista econômico como axiológico. Novamente, não se trata necessariamente de uma ruptura, e sim de uma vitória provisória de determinadas concepções preexistentes.

Em termos de finalidade, o primeiro artigo da Lei de 1971 indica que o objetivo geral do 1º e do 2º grau é o de “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”. Se nos detivermos nesses três objetivos, percebemos com clareza que o primeiro será negligenciado, na medida em que essa “autorrealização” individual será tragada pela normatização coletivista e homogeneizadora. Por outro lado, os outros dois aspectos são bastante reforçados nas perspectivas de finalidades da escola durante a Ditadura: a) a “qualificação para o mercado de trabalho” se alinhará à teoria do capital humano, das necessidades do capitalismo dependentista e da pedagogia tecnicista; e b) “o exercício consciente da cidadania” se efetivará mediante a doutrinação cívico-moral, elevando o sentimento patriótico e o desenvolvimento nacional como finalidade mais importante. Neste tópico, enfatizaremos o primeiro aspecto.

É interessante notar que a Reforma de 1971 determina que o currículo deverá ser dividido entre educação geral (dos conteúdos) e formação especial (do trabalho)¹⁹. No 1º grau, as séries iniciais seriam exclusivamente de formação geral, mas já ao final dessa fase os alunos iniciariam a “sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho”, já que no 2º grau deveria predominar a formação especial, sendo a habilitação

19 Artigo 5º, parágrafos 1º e 2º.

profissional a ênfase principal desse nível de ensino. Assim, seguindo o quadro analítico proposto por Lenoir, o sistema nacional organizou-se claramente na direção de privilegiar as finalidades que se encaixam na categoria do desenvolvimento nacional e econômico, com elevado conteúdo potencial normativo e, em contrapartida, mediano conteúdo potencial cognitivo – já que o mínimo de conhecimento é necessário para uma mão de obra razoavelmente apta ao desenvolvimento capitalista – além de baixo conteúdo potencial utópico, na medida em que há uma aceitação tácita da realidade presente como a ideal.

Vemos, com isso, que a escola serviria então para ensinar o mínimo aos mais vulneráveis, que deveriam, com raras exceções, vislumbrar, no 2º grau, o máximo de escolarização necessária para se inserir no mercado de trabalho. Tanto que no mesmo artigo da Lei, o parágrafo seguinte pensa que “[...] excepcionalmente, a parte especial do currículo poderá assumir, no ensino de 2º grau, o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais, para atender a aptidão específica do estudante, por indicação de professores e orientadores” (BRASIL). Logo, o aluno que demonstrasse aptidões para os “estudos gerais” poderia ter garantida uma formação mais completa em termos de conteúdos para avançar nos estudos em nível superior, não necessitando de “habilitação profissional”.

Focando especificamente no 1º grau, percebemos a consolidação da ampliação do tempo mínimo de escolarização, já que este está garantido em oito anos letivos. Contudo, como indicamos, essa escolarização não privilegiou as finalidades direcionadas aos desenvolvimentos pessoal, emocional, criativo e cognitivo da criança e do pré-adolescente, na medida em que, já nesse ensino primário, abre-se espaço para a sondagem de aptidões. Com efeito, estando essas aptidões diretamente ligadas ao trabalho braçal e ao cotidiano doméstico, demonstrando a pouca importância de uma formação geral que enxergasse, nos conteúdos, a possibilidade emancipatória que o conhecimento possui. Assim, de acordo com Libâneo (2020, p. 45), a ampliação da escolaridade mínima para oito

anos “[...] não representou melhora qualitativa no ensino; ao contrário, o ensino perdeu qualidade, entre outras razões, pela não ocorrência de condições intraescolares e pela desvalorização do professor”. Desse modo, se as políticas educacionais claramente direcionam o predomínio de determinadas concepções de educação e de escola, no que tange à perspectiva do tensionamento a essas finalidades dominantes, cabe aqui a pergunta: houve algum tipo de resistência no contexto em relação à proposição da Reforma? O que foi feito das disputas que tão intensamente marcaram os anos anteriores ao Golpe Militar de 1964?

Podemos considerar, quanto a isso, a análise sobre a educação no regime militar realizada por José Germano, o qual coloca os grupos de oposição ao Regime como pouco preocupados diretamente com a educação e a cultura. Seguindo uma abordagem mais estruturalista, tais grupos não viram na educação o caminho para o enfrentamento do Regime. “Na verdade, no pós-1964 – sobretudo no período 1969-1971 –, as questões educacionais e culturais quase não aparecem nos manifestos, programas e documentos políticos de várias organizações de esquerda que pretendiam revolucionar a sociedade brasileira” (GERMANO, 1993, p. 162). Logo, embora as finalidades ligadas aos espectros ideológicos de setores populares tão presentes no contexto anterior à Ditadura Civil-Militar não tenham deixado de existir, elas deixam de ser apresentadas, não apenas em função do seu caráter repressivo – sobretudo após o AI 5 – mas também em função da marginalização que a educação assume como caminho de transformação imediata nas estratégias de resistência dos grupos de oposição ao Regime.

Justamente por essa ausência de interesse explícito na educação por parte da oposição, Germano apresenta um questionamento bastante perspicaz: se não havia projeto alternativo de enfrentamento, ou seja, se as mobilizações em favor da educação eram inexistentes em ambos os lados do espectro ideológico e político, o que teria motivado uma reforma educacional apenas dez anos após a promulgação da primeira LDB? Não teria sido mais fácil executá-la simplesmente, já que, como

antecipamos, as finalidades que nela predominam são as que melhor representam os grupos condutores do Regime?

A resposta dada pelo pesquisador reforça a perspectiva de que o desenvolvimento econômico tão almejado pelos ditadores é fator decisivo nessa resposta. Em outras palavras, as finalidades de desenvolvimento econômico, sobretudo o da preparação para uma profissão, não são um aspecto preponderante dos debates sobre finalidades no quadro anterior à Ditadura. Assim, segundo o autor,

[...] a ampliação dos anos de escolarização, visa, entre outras coisas, absorver temporariamente a força de trabalho “supérflua”, contribuindo, dessa forma, para regular o mercado de trabalho. Visa também atender a uma demanda social, pois à medida que o sistema escolar se expande os empregadores tendem a exigir uma elevação dos requisitos educacionais da força de trabalho, embora isso não signifique que as tarefas se tornaram mais exigentes. (GERMANO, 1993, p. 165).

Assim, é fundamental, segundo essa perspectiva, que o Estado Capitalista seja legitimado a partir de uma suposta neutralidade, angariando apoio e reconhecimento dos cidadãos na medida em que sustenta uma aparência de igualdade e de combate à exploração. Logo, se recuperarmos o que foi apresentado no tópico anterior acerca dos Acordos MEC-USAID em diálogo com essa breve análise da Reforma de 1971, percebemos que a escola teve, para o Estado militar, a finalidade de favorecer uma autolegitimação, considerando o caráter golpista com que se estabeleceu. Ao insuflar a propaganda ufanista e propalar o famigerado “Milagre Econômico”, as políticas relativas à educação surgiram como mais um elemento de propaganda, no sentido de convencer a população de que mudanças estruturais aconteciam ainda que a estrutura reprodutora da desigualdade econômica e social permanecesse intocada.

Em que pese a expansão da matrícula, os problemas crônicos da educação fundamental permaneceram, alguns até se agravaram [...] A ampliação da oferta de vagas nas escolas públicas, portanto, se revestiu de um caráter meramente quantitativo, através da diminuição da jornada escolar e

do aumento de turnos que comprometeram a qualidade do ensino. (GERMANO, 1993, p. 169²⁰).

Logo, o interesse do Estado militar em aplicar uma Reforma à LDB de 1961 se justificava por essa clareza em assumir a escola como espaço de legitimação dos projetos políticos nacionais idealizados, o que, naquele contexto, tinha a ver principalmente com o desenvolvimento econômico e dos valores assentados no civismo nacional. Sobre a perspectiva econômica, cabe destacar que ela se sobressai em todo contexto no qual se destaca a pedagogia tecnicista.

Por tal razão, vale recuperar a penetração dessa pedagogia no Brasil, análise para a qual nos baseamos em Saviani (2008). O pesquisador aponta que já em 1961 surge, no Sudeste, o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) – fundado por empresários multinacionais ligados à Escola Superior de Guerra – em relação ao qual, a partir de sua Teoria da Interdependência, insuflava a guerra ideológica atravessada pela oposição capitalismo X comunismo da Guerra Fria. Segundo Saviani (2008), o IPES organizou um Fórum denominado “A educação que nos convém”, que basicamente respondeu à pergunta chave para a identificação das finalidades “pra que servem as escolas?”.

Para orientar os debates do simpósio, foi elaborado um “documento básico”, além do texto “Delineamento geral de um plano de educação para a democracia no Brasil” [...] O “documento básico” foi organizado em torno do vetor do desenvolvimento econômico, situando-se na linha dos novos estudos da economia da educação, que consideravam os investimentos no ensino como destinados a assegurar o aumento da produtividade e da renda. O texto considerava então, que a própria escola primária deveria capacitar para

20 O autor apresenta alguns dados estatísticos que explicitam de modo ainda mais enfático a ineficácia da Reforma: “[...] a) a oferta de escolaridade obrigatória se restringiu às três primeiras séries do 1º grau, que em 1984, concentraram 59,9% das matrículas (no Nordeste atingiu quase 70%); b) a denominada taxa de eficiência (número de aprovados dividido pela matrícula inicial) do ensino de 1º grau decresceu ao longo do período, passando de 75,4% em 1973 para 62,6% em 1983; c) a universalização na faixa etária de 7 a 14 anos está longe de ser conseguida, como previa a legislação; d) a taxa de analfabetismo, portanto, permanecia extremamente alta em 1985, 20,7% do total da população de 15 anos e mais” (GERMANO, 1993, p. 170).

a realização de determinada atividade prática. (SAVIANI, 2008, p. 343).

Ainda, segundo o autor, foi nesse Fórum que se delinearão os preceitos básicos que se manifestariam nas Reformas analisadas. É importante dizer que o IPES viria a se colocar como oposição política ao Governo de João Goulart, amadurecendo a realização desse evento para 1964. Tanto que, quando ele ocorreu, já era Ditadura.

É importante destacar a ação do IPES que, em conjunto com os Acordos MEC-USAID, demonstram que as teorias pedagógicas que manifestam finalidades educativas não existem de modo desencarnado. Elas guiam práticas, posicionamentos, eventos e a elaboração de textos normativos. São pressupostos das ações, ações que são sempre humanas, e nunca meramente estruturais. Assim, foram pessoas concretas que patrocinaram lentamente a adoção da pedagogia tecnicista e produtivista e de sua consagração das finalidades desenvolvimentais econômicas.

Para efeito de explicitação, basta reproduzir o depoimento de Magda Soares, integrante do GT da Lei nº 5.692/71, em momento de autocrítica posterior, apresentado por Saviani (2008, p. 380, grifo original): “Educação, ensino, escola passam a ser concebidos como *investimento*. As palavras de ordem, nessa época, lembro-me bem, eram *eficiência e eficácia* (e havia a grande preocupação de distinguir uma de outra!), *produtividade, racionalização, operacionalização, plena utilização de recursos*”.

Assim, reside explicitamente na pedagogia tecnicista-produtivista a concepção de que a escola serve à equalização social de modo que o sistema possa ser equilibrado. Amplia-se, pois, o acesso e o tempo mínimo de escolarização do sistema de ensino nacional, organiza-se a escola pautando-se na lógica da eficiência, da racionalização e do uso de técnicas objetivas, e procura-se vincular o tempo da escola ao mercado de trabalho. Implicitamente, as finalidades do desenvolvimento nacional prevalecem em razão da busca da coesão nacional, da falsa atenuação das desigualdades e da cooptação da sociedade em favor da sustentação do Regime.

Para encerramento deste tópico, cabe a consideração de que a pedagogia tecnicista-productivista, inserida explicitamente no Brasil a partir de 1970, não deixará de enfrentar oposições na medida em que a Ditadura Militar sofreu a perda do apoio de setores liberais, como bem explicitou Napolitano, e procedeu à abertura “lenta, gradual e segura”. É a partir da segunda metade da década de 1970, quando da elaboração dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND) e dos Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSEC), que surgirão novos tensionamentos e propostas alternativas às finalidades educativas acima descritas. João Germano (1993) aponta que o MEC realizou entre 1975 e 1984 sete encontros sobre a necessária municipalização do ensino, já sob a crítica estabelecida pelas novas teorias em formação. Em todos eles, porém, permanece a ênfase de que a escola serve para equalizar oportunidades e promover a ascensão social.

Também cabe assinalar que é na década de 1970 que o mundo assistirá à emergência do Estado Neoliberal após a crise do Estado de Bem-Estar Social ocasionada, dentre outras razões, pelos choques do petróleo. A partir de então, mais do que nunca a educação estaria voltada para os interesses do mercado, convivendo agora com um cenário de internacionalização do capital. Antes, principalmente nos países “centrais”, podia-se indicar que

[...] a tendência histórica foi que os Estados nacionais controlassem a economia e as grandes corporações, impondo-lhes um sistema de taxaço pelo qual transferiam parte dos seus lucros para setores carentes da sociedade, organizando-se assim uma redistribuição de recursos na forma de serviços de saúde, educação, moradia, infra-estrutura, seguro social, lazer e cultura. (SEVCENKO, 2001, p. 30-31).

Com a internacionalização do capital e a desregulamentação dos mercados financeiros, os Estados e suas sociedades perdem essa condição de controle e de equacionamento, esvaziando ainda mais as políticas públicas e conduzindo à fórmula do Estado Mínimo cunhada no capitalismo neoliberal a partir da década de 1980. Sobre

o contexto teórico do tecnicismo pedagógico, Saviani (2008, p. 383) afirma que “[...] equalização social é identificada como equilíbrio do sistema”, o que explicita essa identificação entre a consolidação do neoliberalismo econômico e a pedagogia tecnicista, aprofundada nas políticas educacionais pós-redemocratização no Brasil. Contudo, diferentemente do que foi apontado no período inicial da Ditadura, pode-se afirmar que a última década do regime assistiu à retomada de um debate público acerca das finalidades educativas, manifestadas principalmente pela defesa de uma visão crítico-reprodutivista, ligada sobretudo à consolidação da pós-graduação no Brasil.

Mesmo que de início a pós-graduação brasileira estivesse sistemicamente atrelada à reprodução do modelo estadunidense e aos seus pressupostos de eficiência tecnicista, no diálogo com a formação europeia, assistiu-se à consolidação de um modelo genuinamente nacional, que privilegiou uma discussão que contrariava as intenções predominantes do regime em vias de esfacelamento (SAVIANI, 2008). Ainda que a ênfase reprodutivista – calcada em Bourdieu, Passeron, Althusser, Baudelot e Establet predominantemente – tenha impedido a concepção de finalidades emancipatórias em relação à escola, essas reflexões foram importantes para denunciar as finalidades que predominavam no regime civil-militar, voltadas para a legitimação da ordem social vigente.

Boa parte dos intelectuais voltados para a educação brasileira empenharam-se na denúncia sistemática da utilização da educação por parte dos setores dominantes, utilização esta exacerbada na vigência do remite autoritário como um mecanismo de inculcação da ideologia dominante e reprodução da estrutura social capitalista. (SAVIANI, 2008, p. 395).

Logo, a última década do regime-civil militar recuperou um debate acerca das finalidades subjacentes à organização do sistema educacional brasileiro, ainda que a ênfase reprodutivista não tenha viabilizado muitas alternativas naquele momento. Foi apenas na década de 1980 que reflexões mais propriamente nacionais vieram à luz, o que dialoga diretamente com

o cenário da redemocratização e com o estabelecimento do capitalismo neoliberal e o correlato interesse dos organismos multilaterais no sistema educacional dos países em desenvolvimento.

Diretrizes curriculares: a Educação Moral e Cívica

Como vimos no tópico anterior, do ponto de vista organizacional, no que se refere ao chamado ensino de 1º grau no período ditatorial, destaca-se a pretensa consolidação de um sistema educacional nacional alicerçado sobre uma concepção tecnicista de educação. Para os condutores da Ditadura, civis e militares, a escola pública serviria para legitimar o regime a partir de uma ilusória valorização da educação básica marcada principalmente pela ampliação do tempo mínimo de escolarização. Legitimação essa que viria também por meio de uma “preparação para um mercado de trabalho” necessária para impulsionar um “milagre econômico” que, como sabemos, não produziu justiça ou equalização sociais. As finalidades de desenvolvimento do indivíduo foram preteridas em favor de finalidades desenvolvimentais econômicas e de uma identidade nacional patriótica.

Ora, esse “sistema educacional” fazia sentido de acordo com a nova lógica de “segurança nacional” estabelecida já na Constituição de 1967. Segundo Germano (1993), a constituição da Ditadura converte a ideia de preservação das fronteiras territoriais em combate e defesa contra um “inimigo interno” do Estado – geralmente o “comunismo”. Como vimos no tópico anterior, essa concepção foi gestada ainda ao final da década de 1950, a partir do IPES e da ESG. Saviani (2008) destaca o quanto essas organizações civis-militares pressionaram o governo desde o início de seu estabelecimento em favor de políticas educacionais voltadas para as finalidades escolares que defendiam. Desse modo, se a Reforma de 1971 evidenciou o quanto organizacionalmente a educação básica nacional esteve direcionada a uma formação aligeirada de mão de obra para o mercado, é na defesa em favor da Educação Moral e Cívica

como principal novidade curricular que se articula o segundo grande movimento que auxilia na percepção das finalidades educativas escolares durante a Ditadura Civil-Militar. Contudo, é importante destacar que, mais uma vez, não se trata de uma inovação do regime.

De fato, como temos procurado reforçar ao longo deste texto, o contexto autoritário não é caracterizado necessariamente por introduzir novas concepções e finalidades, mas por fazer prevalecer aquelas que estivessem mais direcionadas ao desenvolvimento de uma nacionalidade acrítica, perfeitamente resumida no lema “Brasil: ame-o ou deixe-o!”. Para tanto, desde o início do regime existe a intenção declarada de introduzir a Educação Moral e Cívica no currículo educacional brasileiro, e não apenas na Educação Básica. Todavia, não se tratava de uma ideia nova. A “Instrução Moral e Cívica” teve início em 1925, ainda na Primeira República e herdando pontos gerais da filosofia positivista. Foi incentivada durante o Estado Novo – também um contexto de exceção autoritária – mas sua obrigatoriedade foi revogada em 1946.

No contexto do interlúdio democrático da República brasileira (1945-1964), pautado no âmbito das políticas educacionais, pelo debate em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases, destacou-se a perspectiva da educação moral e religiosa como um dos aspectos na disputa mais ampla entre os defensores da escola laica e pública – encabeçada por Anísio Teixeira – e a perspectiva privatista, a qual via a escola como prolongamento da família, cuja encarnação principal era Carlos Lacerda. No texto final da Lei nº 4.024 de 1961, a primeira LDB do país, “[...] a formação moral e cívica foi compreendida como um processo educativo, permeando todo o programa de ensino sem, contudo, tornar-se uma disciplina escolar” (FILGUEIRAS, 2006, p. 32).

Mais especificamente quanto aos “fins da educação” que aparecem nos preâmbulos da LDB de 1961, indica-se que “[...] a educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” tendo como um de seus fins “[...] a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou

religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”. Nessa mesma direção, o artigo 97 indica que “[...] o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1961). Em razão disso, a menção genérica a uma formação moral e cívica (artigo 38) parecia indicar uma flexibilização e atenuação do papel dessa finalidade educativa na história da escola pública brasileira. Na prática, porém, não é o que ocorre, principalmente a partir do Golpe de 1964.

Com o advento da Ditadura Civil-Militar, o projeto em torno de uma Educação Moral e Cívica ganha fôlego como nunca, assim como sua vinculação a uma perspectiva universalizante a partir do catolicismo. Vejamos o Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966, que “dispõe sobre a educação cívica e dá outras providências”. Nesse primeiro decreto sobre o tema, dois anos após o golpe e antes das reformas tecnicistas, a intenção é tão somente “incentivar a consciência cívica da comunidade”. No seu artigo segundo, as finalidades ficam bastante explícitas:

Art. 2º A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de aprêço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres. (BRASIL, 1966).

Com efeito, esse instrumento curricular, apresentado não como disciplina, mas como “prática educativa”, explícita de modo inequívoco a intenção de converter a escola em um espaço de pacificação, de formação de “cidadãos sinceros”, “obedientes à Lei”, “fiéis no trabalho” e “integrados à comunidade”. É interessante observar como, de partida, a proposta dessa diretriz curricular propõe o diálogo com outros instrumentos de formação cultural:

Art. 4º Contribui igualmente para a formação cívica o uso de todos os veículos de difusão cultural, como os jornais e as revistas, o cinema e o teatro, o rádio e a televisão, os clubes de esportes e de recreação, e quaisquer acontecimentos que, em contato com a opinião, possam despertar os ideais e hábitos preconizados. O DNE solicitará a cooperação desses instrumentos de comunicação coletiva, e proporcionar-lhes á material áudio-visual especializado, capaz de enriquecer os recursos de que dispõem. (BRASIL, 1966).

O documento prevê, ainda, a criação de setores dentro do Ministério da Educação para a promoção de concursos de livros temáticos, comemoração de datas nacionais, elaboração de monografias etc.

Germano (1993) destaca que muitos intelectuais ligados à Comissão Nacional de Moral e Cívica (CNMC) compuseram as carreiras integralistas do período varguista, em uma relação clara com essa versão do fascismo no Brasil. Como indica Filgueiras (2006), a CNMC chegou a concorrer com o Conselho Federal de Educação, uma vez que se vincularia diretamente ao Ministério da Educação, e é importante destacar que ela surgiu após o Ato Institucional nº 5 e a radicalização do regime militar para reforçar seu alinhamento a uma perspectiva autoritária. Viabilizando a disciplinarização da Educação Moral e Cívica (EMC), o Decreto Lei nº 869 de 1969 indica que a disciplina se apoiaria nas “tradições nacionais” e aponta como primeira finalidade “[...] a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus” (BRASIL, 1969). Desta forma, manifesta-se que

[...] as finalidades da educação moral e cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra. Não foi por acaso que a Comissão Especial do Conselho Federal de Educação encarregada de dar as diretrizes para os programas dessa disciplina teve como relator o arcebispo de Aracaju, Luciano José Cabral Duarte. (CUNHA; GÔES, 1985, p. 76).

De fato, mais do que em qualquer outro momento anterior, a Ditadura Civil-Militar introduz de forma contundente com a EMC em sua relação com a manutenção do conservadorismo católico como definidor de costumes sociais da sociedade nacional. Percorrer esse breve histórico que nos conduz até essa consideração é imprescindível para o debate sobre as finalidades em um contexto como o do governo de Jair Bolsonaro, um presidente que explícita e reiteradamente elogia o que denomina de forma equivocada de “Revolução de 1964”, propala o negacionismo histórico referente à prática da tortura no decorrer da Ditadura e estabelece uma série de enunciações discursivas que reverberam em políticas públicas que evocam diretamente a perspectiva cívico-moral-religiosa concretizada pela CNMC. O lema integralista – e por isso fascista – “Deus, Pátria e Família” ecoa no slogan governamental “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos” de Bolsonaro e na defesa do status quo cristão, da educação religiosa e de uma perspectiva tradicional de família. Veja como exemplo dessa refração discursiva do passado no presente um documento elaborado pela CNMC em 1970.

De acordo com tal comissão, há necessidade de “levar o educando a compreender” que ao lado dos valores *transitórios*, “há valores eternos, perenes, *permanentes*, imutáveis” [...] Entre os valores “imutáveis, imprescindíveis à vitalidade das instituições que integram a Pátria”, encontram-se: “Família, Escola, Justiça, Igrejas, forças armadas” [...] Além disso, constituem eixos fundamentais do projeto ideológico do Regime Militar para a “Educação Moral e Cívica” o combate à chamada subversão comunista, a difusão da ideia do “Brasil-potência” e a necessidade da existência de um Estado forte e poderoso. (GERMANO, 1993, p. 135, grifo original).

Logo, segundo a CNMC, a formação moral por uma perspectiva cristã-católica é o que haveria de permanente e imutável: todo o resto é transitório e deve ser superado. Em poucos documentos, essa concepção fica tão cristalina quanto no parecer do Conselho Federal de Educação elaborado por Dom Luciano José Cabral Duarte em 1971. Em suas palavras, a educação moral visava “[...] à decantação do Instinto Moral

do ser livre, à sua formação consciente e crítica” (BRASIL, 1971), sendo que esse sujeito de educação moral vive na *civitas*: “O chão do mundo de cada homem é sua Pátria. E uma Pátria é, em última análise, uma personalidade moral” (BRASIL, 1971). De modo quase cínico – se considerarmos que o governo Médici foi caracterizado por extrema violência, censura, tortura e perseguição política – o arcebispo indica que “[...] a Educação Cívica visa, desta forma, basicamente, à formação da criança, do adolescente e do jovem para a Democracia. Entendendo-se a Democracia, à luz da Constituição do Brasil, como aquela forma de convivência social cuja essência é evangélica” (BRASIL, 1971).

Explicitamente, o parecerista relaciona o projeto da EMC à reforma tecnicista de 1971, uma vez que defende que esse patriotismo deve estar vinculado à promoção do desenvolvimento econômico: “O civismo brasileiro, no momento, é comprometer-se com a fase histórica de desenvolvimento do país e trabalhar na construção de uma Pátria engrandecida. Uma Pátria em que haja um lugar ao sol para todos, e que seja, cada dia mais, uma Democracia de homens livres, responsáveis e solidários” (BRASIL, 1971). E para que não reste dúvida acerca de qual tipo de liberdade ele se refere, ressalva que “importa não confundir liberdade com independência”, afinal:

Uma das tentações da educação moral e cívica, na sua história internacional, foi a da neutralidade. Ao professor caberia, apenas, apresentar aos alunos as várias possibilidades de opção. Diante de múltiplas alternativas, o aluno escolheria, por si mesmo, e sem alheias influências, a estrada de seus passos. Esta vertigem de um culto hiperbólico e distorcido à Liberdade, a que alguns países pagaram seu tributo, encontra-se hoje ultrapassada. (BRASIL, 1971).

Assim, essa “liberdade” (minúscula mesmo) deveria ser contida pela identificação da EMC com os valores cristãos considerados universais, sendo predominante naquele momento o de vertente católica. Além disso, o parecer estabelece os programas para os cursos primário, ginásial, colegial e superior, listando os conteúdos comportamentais almejados

para cada uma das unidades e fases. Assim, a EMC estaria presente em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, com um currículo atravessado pela idealização de um modelo de família padronizado, reconhecimento de noções universais de Deus e da religião, uma história ufanista marcada pelos “heróis da pátria”, a memorização dos símbolos e hinos nacionais e a identificação de “problemas brasileiros” que conclamavam, ao final, o envolvimento dos sujeitos para sua solução.

Por tudo isso, é possível afirmar que as finalidades educativas predominantes nesse currículo cívico-patriótico possuem um caráter absolutamente voltado para o desenvolvimento nacional, em detrimento do desenvolvimento social e dos indivíduos. São percepções com elevado conteúdo normativo e baixa ênfase cognitiva, a despeito do que manifestam os discursos favoráveis a sua implementação. Notadamente, o que se tem é uma vinculação dessa diretriz curricular articulada em torno da EMC à Reforma de 1971 como estratégias de homogeneização e padronização da sociedade nacional brasileira, num contexto em que nenhum questionamento ao modelo excludente e autoritário de sociedade era admitido.

Nessa perspectiva, torna-se claro que a ditadura procurou combinar as funções de *domínio* (força) com as de *direção* política e ideológica. Apesar do inequívoco predomínio da primeira função (domínio) o Estado tentou estabelecer uma estratégia de hegemonia (direção), obtendo, por vezes, relativo sucesso [...] A educação escolar se constituiu em objeto privilegiado de intervenção do projeto ideológico do Estado de Segurança Nacional. (GERMANO, 1993, p. 135 e 136).

Como indicamos, essa perspectiva já existia na sociedade nacional e esteve suficientemente antecipada nos Acordos MEC-USAID, os quais tratavam de um “sadio sentimento cívico”. Eleito pela Ditadura como menina dos olhos de sua diretriz curricular, a EMC teria esse papel preponderante de pacificar a sociedade e alinhá-la a um projeto de sociedade e de Estado excludente, desigual e autoritário.

Considerações Finais

Esperamos, ao final deste texto, ter conseguido tocar em dois aspectos fundamentais das finalidades educativas escolares durante o período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, considerando suas diretrizes organizacionais e curriculares. Primeiramente, partiu-se dos Acordos MEC-USAID para indicar de que modo essas finalidades não representavam necessariamente uma ruptura com as que, por tradição, dominaram de forma prévia no incipiente sistema educacional público nacional, sendo, por isso, reconhecidas de modo claro já nesse primeiro momento. Do ponto de vista organizacional, a Reforma de 1971 aplicada à LDB (em consonância com a Reforma Universitária de 1968) atestou a atenção especial que o Regime Civil-Militar concedia à escola, uma vez que empreendeu substanciais alterações apenas dez anos após a promulgação da primeira lei de diretrizes e bases do Brasil. A escola pública, voltada para as camadas mais pobres da sociedade, deveria desde muito cedo sondar as aptidões das crianças e adolescentes, de modo que pudessem ser habilitados para o trabalho até o ciclo ginasial. O chamado colegial seria o ápice de uma formação facultada às camadas mais pobres, a partir de uma formação profissionalizante absolutamente tecnicista. A ampliação do tempo obrigatório do estudante na escola parecia indicar uma maior preocupação com a educação, mas tão somente atestava a intenção do Regime quanto a colocar a escola pública a serviço do projeto de desenvolvimento nacional excludente sintetizado no “milagre econômico”.

Do ponto de vista curricular, a plena implementação da Educação Moral e Cívica coadunava com essa perspectiva na medida em que atravessava todos os níveis de ensino, do primário ao superior, fomentando um civismo e uma moralidade calcados no universalismo cristão de cariz católico, fechado a qualquer forma de diversidade e de construção de um espírito crítico. Assim, ao inculcar o “amor pela pátria” a valores morais conservadores, a EMC funcionou como via de

apassivamento da sociedade nacional, auxiliando na execução do projeto de dominação ditatorial que incluía a legitimação a toda perseguição política – bem como da tortura e dos assassinatos.

Não é necessário muito esforço para que consigamos identificar ressonâncias e atualizações desse projeto no tempo presente, quando a narrativa da “Revolução de 1964” alçou o posto máximo da política nacional. Em processo semelhante ao que se deu naquele ano do Golpe, muitas reformas perpetradas durante o governo Bolsonaro são desdobramentos de políticas inauguradas após o Golpe Jurídico-Institucional de 2016 que levou ao impeachment de Dilma Rousseff. Citemos, brevemente, a própria Reforma do Ensino Médio, a Base Nacional Comum Curricular, o projeto das Escolas Cívico-Militares e as reiteradas tentativas de fazer vingar os projetos do movimento “Escola Sem Partido”.

Em todas essas ações é possível notar reverberações das diretrizes organizacionais e curriculares da Ditadura Militar, tais como: uma concepção de profissionalização tecnicista; a ênfase em uma formação profissional que restrinja a formação do sujeito ao Ensino Médio; a diminuição da carga horária de disciplinas da Área de Ciências Humanas e Filosofia, chegando a sua supressão na BNCC do Novo Ensino Médio; não apenas o surgimento das Escolas Cívico-Militares como também a ampliação da defesa da militarização das escolas públicas; a influência de segmentos religiosos conservadores da sociedade, dessa vez com expressiva manifestação dos evangélicos etc. Por certo, desdobrar essas relações mapeando rupturas e continuidades é uma tarefa vinda. No entanto, a simples menção nesse contexto permite identificar a existência de um problema que merece investigação, sobretudo quando esse projeto de sociedade e as finalidades educativas escolares a eles acopladas ainda existem de forma tão pungente no debate em torno da escola pública brasileira.

Contudo, diferentemente do contexto ditatorial, com outros projetos de sociedade e de escola, outras finalidades educativas escolares são

hoje materializadas, defendidas e executadas. Aqueles que atualmente se colocam contra o avanço do autoritarismo e da fascistização da sociedade traduzida na dissolução dos laços sociais conseguem olhar para a escola e enxergar nela se não o pleno caminho da revolução, ao menos uma instituição fundamental para toda e qualquer transformação social. Logo, ao contrário do que os Ditadores conseguiram no decorrer de seus vinte e um anos de governo, não será sem muita disputa que a escola será novamente vendida aos interesses privatistas, autoritários e reacionários. Do seio da crise social, política e sanitária em que nos encontramos, deixar de exercer a crítica não é uma opção. Do mesmo modo, também não é uma opção abandonar a defesa de finalidades educativas escolares que atribuam a uma escola unitária a tarefa de colaborar na formação de sujeitos emancipados, valorizadores do conhecimento sistematizado e do pensamento científico, tolerantes quanto ao diferente e aptos a construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 jan 2023.

BRASIL. **Decreto nº 58.023, de 21 de março de 1966.** Regulamenta o Artigo 22 da Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58023-21-marco-1966-398553-publicacaooriginal-1>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRASIL. Ministério Extraordinário de Planejamento e Coordenação Geral. **Catálogo de acordos de assistência técnica; cooperação técnica Brasil-Estados Unidos; escritório do governo brasileiro.** Ponto IV - CONTAP - USAID. Rio de Janeiro: Imp. Nacional, 1967.

BRASIL. [Constituição (1967)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 14 mar 2020.

BRASIL. Ministério da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica Militar. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969**. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 94/1971, de 04 de fevereiro de 1971**. Parecer sobre a Educação Moral e Cívica. Relator: Dom Luciano José Cabral Duarte. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1971. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/parecer_n_94-1971sobre_emc.pdf. Acesso em: 1 mar. 2020.

CARVALHO, B. L. P. de. O negacionismo do Holocausto na internet. **Faces da História**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 5-23, 2016.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. **O golpe na educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

FILGUEIRAS, J. M. **A Educação Moral e Cívica e sua produção didática (1969-1993)**. 2006. 222 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/10549/1/Dissertacao%20Juliana%20Miranda%20Filgueiras.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2022.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964 - 1985)**. São Paulo: Cortez, 1993.

LENOIR, Y. (org.). **Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques**. Saint Lambert, Québec, Canadá: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

LIBÂNEO, J. C. Currículo de resultados, atenção à diversidade, ensino para o desenvolvimento humano: contribuição ao debate sobre a escola justa. *In*: BOTO, C.; SANTOS, V. de M.; SILVA, V. B.; OLIVEIRA, Z. V.

(org.). **A escola pública em crise**: inflexões, apagamentos e desafios. São Paulo: FEUSP, 2020. p. 41-68.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

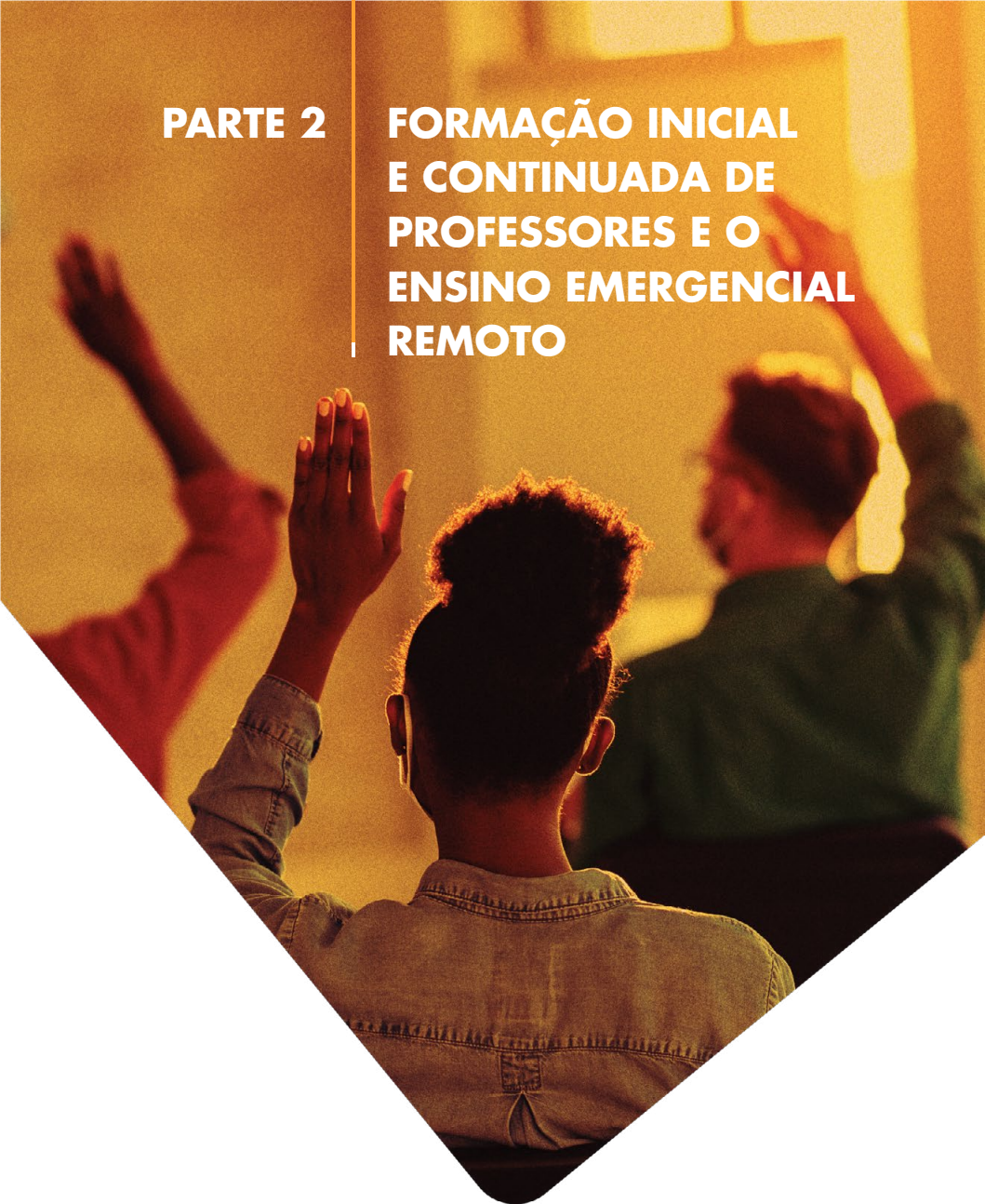
NAPOLITANO, M. Recordar é vencer: as dinâmicas e vicissitudes da construção da memória sobre o regime militar brasileiro. **Antíteses**, Londrina-PR, v. 8, n. 15esp., p. 09-44, nov. 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEVCENKO, N. **A corrida para o século XXI**: no loop da montanha russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

PARTE 2

**FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA DE
PROFESSORES E O
ENSINO EMERGENCIAL
REMOTO**



CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE CRISE SANITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA



CAPÍTULO 8

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE CRISE SANITÁRIA: REFLEXÕES SOBRE A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Alba Cristhiane Santana da Mata
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado
Universidade Federal de Goiás (UFG)

Introdução

A pandemia da covid-19 é uma crise sanitária que atingiu a população mundial a partir do ano de 2020 e continua afetando a vida das pessoas, uma vez que o vírus está circulando, passando por mutações e provocando o adoecimento com diferentes níveis de sintomas. É válido afirmar que a vacinação foi fundamental para amenizar o efeito do vírus no organismo humano, mas, ainda assim, as pessoas adoecem e algumas enfrentam sintomas mais severos e podem ter que enfrentar sequelas variadas, a depender das condições de cada um, como indicam as pesquisas sobre o assunto (MIRANDA; OSTOLIN, 2022).

No cenário atual, os protocolos de biossegurança adotados para evitar a contaminação foram flexibilizados, porém as pessoas ainda lidam com as alterações que foram provocadas nos contextos sociais, econômicos, culturais e políticos. Foi necessário aprender a viver em situações de distanciamento social e, em seguida, de retorno à convivência física com novas regras sociais, que incluem o uso de máscaras e de procedimentos de higienização. E, a depender das desigualdades

dos grupos sociais, observam-se pessoas que ainda vivem situações de estresse, pois uma crise sanitária pode gerar um estado de alerta constante relacionado a preocupações variadas sobre a doença e seus impactos (FIOCRUZ, 2020).

No contexto educacional não foi diferente, as aulas presenciais foram suspensas em 2020 a nível mundial, contudo, considerando a preocupação com as consequências do isolamento para os estudantes, diferentes países buscaram estratégias para dar continuidade aos estudos. De um modo geral, foram adotados formatos de atividades não presenciais com o uso de tecnologias digitais, internet, rádio e TV.

No Brasil, o Ministério da Educação (MEC), juntamente com o Conselho Nacional de Educação (CNE), apresentou, por meio de resoluções, decretos e pareceres, determinações sobre os formatos de atividades não presenciais a serem adotados nos diferentes níveis de ensino. Os estados e municípios organizaram-se seguindo as determinações do MEC, com vistas a manter os estudos, mesmo em situação de distanciamento social.

Foi um período de investimento intenso em estratégias para alcançar os estudantes e ofertar atividades de estudo de forma não presencial. Devido à desigualdade social que marca o país, foram necessários meios variados, envolvendo: TV, rádio, internet, celular e material impresso. Os professores tiveram que se desdobrar para aprender, de forma rápida, a utilizar diferentes tecnologias para o ensino e, principalmente, a reorganizar seus planejamentos e sua forma de mediação com os alunos. Desse modo, os alunos, por sua vez, junto com suas famílias, tiveram que se adequar e buscar condições para realizar as atividades de estudo no ambiente doméstico (SANTANA; ALMEIDA, 2020).

As mudanças ocorridas na vida cotidiana por causa da pandemia, o contexto de adoecimento físico e luto pelas perdas, somados às alterações no formato do ensino, afetaram de forma expressiva o ambiente educacional. Um cenário de emergência sanitária provoca sensações e emoções variadas que podem comprometer o desenvolvimento do

processo de ensino-aprendizagem. Segundo orientações da Fiocruz: “Durante uma pandemia é esperado que estejamos frequentemente em estado de alerta, preocupados, confusos, estressados e com sensação de falta de controle frente às incertezas do momento” (FIOCRUZ, 2020, p. 2).

No ensino superior, a pandemia evidenciou as desigualdades relacionadas às características das instituições, de natureza pública e privada, e das condições de ensino e de aprendizagem de professores e alunos. Os formatos de ensino adotados, em sua maioria denominados de ensino remoto, apresentaram diferenças relativas às condições administrativas, técnicas e didático-pedagógicas das instituições, envolvendo a gestão superior, os professores e os alunos. São diferenças que também se apresentam ao pensar o planejamento para o retorno à presencialidade.

Nos cursos de licenciatura, os docentes tiveram que assumir as atividades não presenciais e aprender a trabalhar com o ensino remoto, a repensar concepções e práticas em relação ao processo de ensino-aprendizagem e à formação docente, identificando fragilidades e sobrecarga de trabalho (FILLOS; CAETANO; SANTOS, 2021). As tecnologias foram percebidas como meios que contribuíram para o retorno das atividades, mas não foram suficientes para atender a dinâmica e a complexidade da mediação e da interação no processo educativo, sendo observadas dificuldades institucionais frente aos desafios sanitários, sociopolíticos, econômicos e pedagógicos da comunidade acadêmica (RIBEIRO; CARMO; FILHO, 2021).

Segundo Gatti, Shaw e Pereira (2021), um desafio para as universidades com relação ao ensino remoto é considerar os diferenciais de aprendizagem desenvolvidos durante o distanciamento social, abrangendo os diferentes contextos e as condições dos estudantes. Assim, ao planejar o retorno à presencialidade, é necessário buscar uma acolhida sensível aos estudantes, com o objetivo de investigar as experiências que viveram no distanciamento e o que aprenderam no período, levando em conta a necessidade de trabalhar ações curriculares

que contribuam com o auxílio relativo ao que não foi aprendido e aos avanços necessários.

A pandemia da covid-19 engendrou uma conjuntura de reflexões e discussões sobre a imprevisibilidade que uma situação de crise produz e, ainda, podemos analisar como a educação está preparada para lidar com isso. Ono (2021) discute que a crise pandêmica impulsionou debates sobre o papel dos cursos de licenciatura na preparação de profissionais para lidar com incertezas e situações de imprevisibilidades que podem surgir em qualquer circunstância. Haja vista que a pandemia revelou que, além de uma preparação para trabalhar com os recursos tecnológicos e metodologias não presenciais, foi necessário encarar as concepções, motivações e limitações diante do processo de formação docente.

Neste artigo nos interessa discutir especificamente o contexto de formação inicial de professores no ensino superior em situação de crise sanitária a partir da percepção de estudantes de licenciatura com questionamentos relativos a: formas de desenvolvimento da mediação pedagógica na formação inicial de professores em situação de crise sanitária; questões sobre os aspectos afetivos e as interações no processo de ensino-aprendizagem durante a pandemia; desafios e possibilidades para a mediação pedagógica na formação inicial de professores.

Na discussão, abordaremos as categorias de mediação pedagógica e afetividade para discutir sobre a formação docente em cenários de crise como a pandemia. O texto está organizado em três momentos: inicialmente fazemos uma discussão sobre os conceitos de mediação pedagógica e de afetividade, com ênfase no processo de formação docente; na sequência apresentamos dados de uma pesquisa sobre a formação de professores durante a pandemia por meio da voz de estudantes de licenciatura de uma instituição pública; e, por fim, analisamos os desafios e as possibilidades da mediação pedagógica na formação inicial de professores em situação de crise sanitária.

Mediação pedagógica e afetividade na formação inicial de professores

O conceito de mediação pedagógica refere-se às ações intencionais do professor e indica um processo complexo e dialético, compreendido a partir dos estudos de Vigotski (2003, 2010). A ação do professor é vista, com base na discussão de Libâneo (2011), como um processo de mediação entre o aluno e o objeto de conhecimento, tendo o objetivo de contribuir com o processo de desenvolvimento humano e a aprendizagem.

Nos estudos de Vigotski (2003, 2010), a mediação é uma categoria fundamental que caracteriza o princípio de que os seres humanos não se relacionam diretamente com o mundo, as relações são mediadas por elementos que são construídos no decorrer da história da sociedade e da cultura humana. O autor discute sobre dois elementos mediadores fundamentais para o processo de desenvolvimento humano: os instrumentos e os signos. São conceitos similares, mas que apresentam diferenças fundamentais na orientação do comportamento humano por meio de uma unidade dialética, possibilitando o controle da natureza e do próprio comportamento.

Na relação com o mundo, mediada por instrumentos e signos em processos históricos, sociais e discursivos, o ser humano desenvolve atividades psicológicas intencionais e controladas pelo próprio indivíduo. A mediação é um processo fundamental para o desenvolvimento de tais atividades. São atividades que constituem os processos psicológicos superiores, compreendidos como mecanismos sofisticados e complexos, típicos do ser humano, tais como: pensamento, linguagem, memória, atenção e volição (VIGOTSKI, 2000).

Nesse sentido, as relações sociais são convertidas em processos psicológicos superiores. Vigotski (2003) chama de internalização esse movimento de reconstrução interna de uma operação externa, em que um processo interpessoal é transformado em processo intrapessoal. Os processos psicológicos superiores ocorrem inicialmente em relações do

sujeito com o mundo externo, que envolve, de algum modo, a participação de outras pessoas, para, em seguida, ocorrer internamente na formação.

O conceito de mediação, portanto, está relacionado ao papel do outro no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Dessa forma, quando Vigotski afirma que “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2003, p. 75), o outro indivíduo assume um lugar fundamental e constitutivo no desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, os processos psicológicos superiores, que envolvem ações, pensamentos e sentimentos, são vistos como social e semioticamente mediados nas relações e práticas sociais. Por esse motivo, a participação do outro não significa somente a presença visível, pois pode ocorrer por meio de instrumentos e signos que resultam da ação e da produção humana historicamente construída.

No processo de mediação que ocorre nas relações sociais são produzidos sentidos e significados sobre si, sobre o outro e sobre os variados fenômenos da realidade. Sentidos e significados que constituem um complexo sistema semiótico que participa do desenvolvimento do humano e da sociedade. As significações são constituídas por uma dimensão pessoal, o sentido, que é complexo, dinâmico e com diferentes zonas de estabilidade; e uma dimensão social, o significado, que é mais estável, resultado de uma convenção coletiva de determinado tempo e contexto (VIGOTSKI, 2010).

Assim, o processo de significação, considerando a complexidade da articulação entre sentidos e significados, não é imediato, ele vai sendo construído e convencionado na relação entre as pessoas, de acordo com Smolka (2010). Os sujeitos em relação participam ativamente na construção e reconstrução de sentidos e significados em um movimento dialético constante e dinâmico, de acordo com as motivações e necessidades, são produzidas novas construções semióticas que envolvem valores, regras e expectativas.

Nos contextos de ensino-aprendizagem, concebe-se que é por meio de outras pessoas que o indivíduo estabelece relações com os objetos

de conhecimento. Leite (2012) discute que a mediação do professor e a qualidade das interações sociais ganham destaque na relação que o aluno vai construindo com o objeto de conhecimento, gerando aproximação ou distanciamento, consoante com o valor afetivo que imprimem sobre as pessoas envolvidas.

Segundo Leite (2018), a mediação pedagógica, abrangendo todas as decisões planejadas e desenvolvidas pelo professor, produz impactos afetivos nas relações que os alunos estabelecem com os objetivos de conhecimento. O autor destaca que toda relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é mediada por um agente cultural como o professor, os colegas e o material didático. São mediações marcadas pelas dimensões cognitivas e afetivas, causando impactos positivos ou negativos.

As condições da mediação pedagógica contribuem com os sentidos e significados que o sujeito produz sobre o objeto de conhecimento e sobre seu próprio desempenho, possibilitando uma percepção positiva ou negativa de sua própria aprendizagem (LEITE, 2012, 2018).

O processo de mediação semiótica conecta as relações sociais e os processos psicológicos, levando a produção de sentidos e significados que possuem um caráter também emocional, os quais motivam e provocam pensamentos e ações. Vale lembrar que, segundo Vigotski (2003, 2010), a afetividade e a inteligência mantêm uma relação dialética e recíproca, constituinte do processo de desenvolvimento humano.

No contexto de formação inicial de professores, a mediação pedagógica contribui com os sentidos e significados que o estudante produz sobre a docência, incluindo os inúmeros aspectos que a constitui, tais como: o conteúdo a ser ensinado, a prática profissional, as características da profissão, a identidade profissional, dentre outros.

Imbernón (2011) discute que a ação do professor-formador em cursos de licenciatura é um aspecto central no processo de construção do conhecimento profissional, pois torna-se referência para a sua prática docente. A mediação do professor-formador é fundamental no desenvolvimento da identidade docente, uma vez que contribui com

o desenvolvimento de conhecimentos, percepções e sentimentos que fundamentarão a sua prática profissional.

Na formação inicial, são produzidos e compartilhados sentidos e significados que geram um conjunto de conhecimentos, crenças, valores e atitudes sobre a docência e a profissão. Segundo André *et al.* (2012, p. 103), o curso de licenciatura é um espaço em que “[...] os modelos de práticas docentes pré-existentes são aprimorados, remodelados, apreendidos e/ou refutados, seja por meio dos conhecimentos que são veiculados, seja pelas experiências, interações e vivências variadas”.

Os autores ainda destacam que a forma de ensinar do professor-formador, observadas na organização das aulas, na coerência entre o proposto e o realizado, no domínio do conteúdo e na habilidade de contribuir com a aprendizagem do aluno, torna-se uma fonte inesquecível de referência para os futuros professores (ANDRÉ *et al.*, 2012). Dessa maneira, compreende-se que a mediação pedagógica nos cursos de licenciatura assume um papel formativo basilar que se soma ao conteúdo curricular para compor o processo de formação docente.

Diferentes estudos apontam que a mediação do professor-formador contribui com a forma de pensar a futura prática docente e ainda estimula o interesse e a motivação pela docência (CRUZ; MARCEL, 2014; FERENC; SANTOS; DUARTE; MIRANDA, 2022). Como diz Leite (2018), é necessário estabelecer uma história de relação afetiva positiva com o aluno para que ele se aproprie de um conteúdo, sendo que o processo de mediação pedagógica será fundamental para isso.

Por isso, neste artigo, ressaltamos a voz de estudantes de licenciatura que, em meio ao seu curso de formação inicial docente, tiveram que enfrentar uma crise sanitária, o distanciamento social e o retorno à presencialidade.

A formação inicial de professores no contexto de crise sanitária: a percepção de estudantes de licenciatura

Foi realizada uma pesquisa com estudantes de quatro cursos de licenciatura em Letras de uma universidade pública durante a pandemia da covid-19. Esse estudo foi vinculado ao projeto de pesquisa coordenado por uma das autoras do artigo, sendo devidamente cadastrado no comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Goiás.

O objetivo da pesquisa foi investigar a opinião dos estudantes sobre a experiência de realizar um curso superior no formato do ensino remoto. O procedimento utilizado foi um questionário, via *Google forms*, com questões abertas e fechadas, seguindo as orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual do Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde (BRASIL, 2021). Foi realizada uma análise estatística das questões fechadas e uma análise temática das questões abertas com base na discussão teórica apresentada anteriormente.

Participaram da pesquisa 227 estudantes que ingressaram no ensino superior nos anos de 2020 e 2021, ou seja, concluíram os primeiros anos de faculdade com atividades não presenciais, estudando em casa com apoio de recursos tecnológicos digitais. O contato com os estudantes e convite para participar do estudo ocorreu nos grupos de telegram de disciplinas ministradas nos cursos citados anteriormente.

O ensino remoto foi caracterizado, nessa instituição de ensino, pela utilização de tecnologias digitais, com atividades síncronas (aulas em plataformas digitais em horário simultâneo entre professores e alunos) e assíncronas (material para estudo e atividades disponibilizadas pelos professores em ambientes virtuais, e-mails e redes sociais).

É importante analisar que o grupo de estudantes que ingressou no ensino superior nos anos de 2020 e 2021 não passou pelos rituais de entrada na universidade, que incluem cerimônias, eventos e reuniões

presenciais que promovem a interação entre as pessoas, o conhecimento do espaço físico e o desenvolvimento de sentimento de pertencimento à comunidade acadêmica. São rituais que também contribuem para a aprendizagem sobre a cultura desse espaço, incluindo as formas de convivência, as regras institucionais e as características do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

A falta de oportunidade para interagir presencialmente com colegas e professores no decorrer do processo de ensino-aprendizagem gerou um distanciamento do ambiente acadêmico. As experiências vivenciadas nos corredores da faculdade, na sala de aula, nos inúmeros espaços de convivência são parte constitutiva da formação acadêmica, com troca de percepções, sentimentos, dificuldades e conquistas. Salienta-se que as relações sociais no contexto acadêmico são relevantes para a construção da identidade profissional, considerando os sentidos e significados que são compartilhados sobre a aprendizagem da profissão.

Durante o ensino remoto, a interação entre os estudantes foi virtual, por meio de aulas on-line, e-mail e redes sociais como o *whatsapp* e o telegram. Nas aulas on-line, a interação dependia da disponibilidade de cada um em abrir a câmera e usar o microfone ou o chat. Além disso, ainda dependia da metodologia da aula, ou seja: aulas expositivas permitiam pouca participação do estudante; aulas dialogadas permitiam uma participação direcionada para a discussão do conteúdo do dia; atividades em grupo durante a aula on-line favoreciam uma troca maior entre os alunos; trabalhos em grupo poderiam contribuir com a interação via encontros on-line, e-mail ou *whatsapp*, mas dependiam das condições dos alunos envolvidos, tendo em vista a disponibilidade de equipamentos e internet, bem como a motivação e o interesse.

Na pesquisa realizada, foi investigada a percepção dos alunos sobre essa experiência de ensino-aprendizagem no ensino remoto por meio de uma questão fechada. O resultado foi: a maioria, 58%, indicou que a experiência foi regular, pois tiveram dificuldades que atrapalharam a aprendizagem; 34% dos participantes indicaram que a experiência foi

boa, uma vez que conseguiam resolver as dificuldades; 6,7% indicou que a experiência foi ruim, já que não conseguiam resolver as dificuldades; e 1,3% indicou que a experiência foi ótima, sem dificuldades.

É possível observar que a maioria dos estudantes indicaram que tiveram dificuldades, totalizando 64,7% que perceberam o ensino como regular e ruim. Os participantes descreveram as dificuldades encontradas no ensino remoto em uma questão aberta. Todos eles descreveram mais de uma dificuldade, resultando em um vasto material que foi agrupado em temas para análise.

A seguir, os temas são apresentados por ordem de maior frequência das respostas, juntamente com alguns relatos dos participantes, com o objetivo de ilustrar a discussão que será realizada na seção seguinte, na qual é apresentada uma análise interpretativa dos resultados, tendo como foco a mediação pedagógica, ainda que os dados apresentados nesta seção indiquem outros elementos que podem ser analisados.

- a) Dificuldades de concentração, de atenção e de foco, considerando a participação nas aulas on-line e a realização das atividades assíncronas. E, ainda, as dificuldades em relação ao comportamento disciplinado para o estudo, com falta de organização no horário para realização das atividades e procrastinação, notados pelos participantes como geradores de estresse, sensação de culpa e perda de produtividade. Os trechos a seguir ilustram essas dificuldades:

Eu tive dificuldade em manter uma rotina de produtividade e a comparação com o que eu imagino que seria meu rendimento no modo presencial me fez ficar bastante frustrada e desanimada (Estudante 1).

Manter a concentração em frente às telas por muito tempo (Estudante 67).

Dificuldade em me concentrar, ansiedade e possuir o sentimento de que estou sendo privada de muitos conteúdos, o que me preocupa bastante (Estudante 125).

- b) Dificuldades técnicas, abrangendo: ausência de equipamento adequado (computador ou celular), necessidade de dividir equipamentos com familiares, qualidade da internet e queda frequente de energia. E, ainda, dificuldade com as plataformas digitais, principalmente com o sistema da universidade, com complexidade para acessar os materiais e para realizar as atividades. De acordo com os relatos:

Moro em um setor que sofre com muitas quedas de energia e isso atrapalhou o acompanhamento de algumas aulas (Estudante 2). Meu computador não abre o google meet, então só consigo assistir às aulas pelo celular, isso atrapalha com apresentação de slides ou quando preciso apresentar algum trabalho (Estudante 15). Problema com internet, sem ter conhecimento direito com o sistema da faculdade, ficava perdida nas atividades (Estudante 48).

- c) Dificuldades emocionais, envolvendo: desmotivação para as atividades da faculdade, medo em relação à covid-19 (principalmente em relação a familiares idosos), luto pela perda de familiares e amigos, insegurança em relação às condições financeiras. Dificuldade para lidar com problemas familiares gerados pela covid-19 como adoecimento e perda de emprego. E, ainda, dificuldades em relação à ansiedade, com relatos de estudantes que já lidavam com a ansiedade antes da pandemia e que foi intensificada durante o ensino remoto, comprometendo seus estudos. Vejam os trechos a seguir:

Ansiedade, depressão, irritabilidade, desmotivada por estar sempre em casa e não conseguir me concentrar muito tempo em frente à tela, a cor me dá sono (Estudante 77). Insatisfação com a aprendizagem, sentimento de insegurança ao reproduzir os conteúdos ensinados (Estudante 84). Perdi meu avô para a covid, o psicológico, que já estava abalado, piorou. Tudo ficou mais difícil e a família inteira se

desestabilizou. Tive inúmeras dúvidas, inseguranças, medos (Estudante 87).

A vergonha de fazer perguntas sobre o conteúdo fica maior nas telas (Estudante 135).

O estresse físico e psicológico foi demais para lidar com as obrigações, logo não fui capaz de atender às atividades como deveria (Estudante 141).

Me sentir desmotivada me fez duvidar do curso (que eu sempre quis e sou apaixonada) que estou fazendo e se realmente é isto que quero para minha vida... e pensar sobre essas coisas deixa a ansiedade tomar conta de tudo (Estudante 159).

- d) Dificuldade em relação à didática dos professores, com relatos sobre a ação dos profissionais no planejamento e desenvolvimento das disciplinas. Foi citada a falta de organização e de orientação em relação às atividades assíncronas e ao uso das plataformas digitais. Dificuldades relativas às aulas síncronas, com excesso de aula expositiva, tornando cansativo o acompanhamento de forma virtual. E, ainda, dificuldades com a quantidade de atividades, com relato sobre um número intenso de atividades assíncronas, com o objetivo de repor a carga horária das aulas presenciais, uma vez que as aulas síncronas ocorreram em tempo menor. Os trechos a seguir demonstram essa dificuldade:

Tive dificuldades com relação ao excesso de atividades assíncronas passadas por alguns professores. Além disso, alguns professores também foram bastante desorganizados, o que atrapalha o processo de ensino-aprendizagem e que também é um obstáculo para mim (Estudante 5).

Conteúdos aparentemente incompletos devido à falta de tempo nas aulas (Estudante 41).

A didática por vezes improdutiva e a alta frequência de aulas e atividades de certos professores também dificultou o ensino remoto, não proporcionando um aprendizado efetivo (Estudantes 104).

- e) Dificuldades de estudar no ambiente doméstico e familiar, em virtude da inadequação do espaço físico, a interferências constantes da família durante as atividades síncronas e assíncronas, a falta de entendimento dos familiares sobre a necessidade de um tempo e espaço específico para o estudo. E, ainda, dificuldade para conciliar o tempo para o estudo com o tempo para as atividades domésticas, de acordo com os trechos a seguir:

Acho que uma das coisas mais difíceis foi reaprender a estudar de acordo com esse novo sistema, no sentido de realmente diferenciar ambientes de estudo e de descanso dentro de casa (Estudante 10).

Meu maior problema foi com relação ao ambiente de estudos, muitos ruídos e problemas de concentração dentro de casa (Estudante 32).

Minhas dificuldades envolvem a questão de não ter um espaço silencioso para realizar as atividades, normalmente preciso fazer as atividades durante a madrugada por estar sendo mãe 24 horas por dia (Estudante 119).

[...] de forma remota quase ninguém (família) entende que aquele momento dedicado à aula remota e aos estudos é como se estivesse presente no campus (Estudante 134).

A maior dificuldade é estar em casa com mais pessoas. É complicado fazer a casa compreender que aquele momento é de aula e não dá pra ajudar em determinadas coisas (Estudante 190).

- f) Dificuldades pela falta de interação social, resultado do distanciamento dos professores e dos colegas de curso, com falta de pessoas para compartilhar as dificuldades e as percepções em relação ao estudo. E, ainda, dificuldade de comunicação e de acesso aos professores, conforme os trechos:

Sinto que não consegui me conectar aos professores direito, às vezes não entendia o bastante da aula para conseguir formular uma pergunta (Estudante 1).

Dificuldade de realizar trabalho em grupo, já que nunca nos vimos pessoalmente (Estudante 4).

A negligência começava com o não responder de e-mails, que é o único contato que temos para tirar dúvidas entre as aulas (Estudante 29).

Não me adaptei ao ensino remoto porque a falta de interação me desanima bastante, pensei várias vezes em desistir do curso e sinto muita falta de poder me envolver com a faculdade de uma forma plena e não superficial como tem acontecido (Estudante 47).

Interação super limitada. Falta de movimento, não sei como explicar... Apatia em relação às telas! (Estudante 131).

Não ter a oportunidade de conversar de maneira mais dinâmica com os professores como em sala de aula, presencialmente (Estudante 143).

No ensino remoto, sentimos a falta do calor humano, do contato físico com colegas e professores (Estudante 149).

- g) Dificuldades para conciliar o trabalho com o estudo, o contexto da pandemia gerou a necessidade de ampliar o tempo do trabalho. Os trechos a seguir demonstram essa temática:

Dificuldade para conciliar a quantidade de atividades da faculdade (que acabei tendo que fazer de madrugada) com meu trabalho (Estudante 20).

O horário de algumas aulas, principalmente noturnas/vespertinas, se chocam com os horários do serviço, que são inflexíveis (Estudante 153).

Foi difícil para mim aprender a conciliar as demandas urgentes do trabalho com as da faculdade, o que resultou em um atraso nas entregas das atividades da faculdade (Estudante 168).

Minhas dificuldades foram relacionadas à mudança de trabalho e a uma certa incompatibilidade de horários (Estudante 203).

A falsa impressão que o remoto te dá de poder conciliar outras funções te sobrecarrega, assumimos responsabilidades que no final das contas impossibilita dedicar o tempo necessário para termos proveito na disciplina (Estudante 205).

- h) Dificuldades em relação ao funcionamento do ensino superior, com relatos de pouco entendimento sobre o curso e sobre os

processos acadêmicos da universidade. E, ainda, dificuldade em diferenciar o que pode ser um problema relativo à faculdade ou ao ensino remoto, de acordo com os relatos a seguir:

Eu diria que tem uma certa dificuldade em entender o que de fato é 'problema de faculdade' e o que é 'problema de ERE', porque eu entrei na universidade em 2020, então meio que eu não sei exatamente as diferenças entre o que está acontecendo e o que era para acontecer caso não estivéssemos nessa situação (Estudante 10).

Entre na chamada pública, não tive nenhum acolhimento e isso tem afetado bastante a minha aprendizagem. Tudo ainda é muito novo para mim (Estudante 63).

Dúvidas e não saber como proceder, já que iniciei o curso junto ao ERE (Estudante 75).

As dificuldades apontadas pelos participantes revelam aspectos variados das condições de aprendizagem de estudantes de todos os níveis de ensino, geradas pelos impactos da pandemia na vida pessoal e na saúde física e emocional. Segundo Matta, Souto, Rego e Segata (2021), a pandemia apresenta múltiplas diferenças no Brasil, em função da extrema desigualdade social e sanitária, com questões macrosociais e microsociais que se expressam no cotidiano das pessoas. Por consequência, não é possível pensar em formação acadêmica durante a pandemia desconsiderando os contextos de vida de estudantes e professores.

É pertinente pontuar que as dificuldades dos estudantes em relação à falta de interação social e ao distanciamento com professores e colegas marca a ausência da dimensão presencial no processo formativo, isto é, pressupõe um perfil de alunos que não atende às exigências de uma educação não presencial. Como diz Belloni (2015), a educação a distância cobra um determinado perfil de aluno, com características relativas à autonomia, à disciplina e à autodireção, que são fundamentais para o sucesso do processo educativo. Logo, podemos analisar que o ensino

remoto não consegue atender de modo satisfatório às demandas desse estudante.

No entanto, os participantes também foram questionados em relação às experiências que tiveram durante o ensino remoto que se mostraram favoráveis ao seu processo de ensino-aprendizagem, com o intuito de ampliar a compreensão sobre a formação durante esse período emergencial. Em uma questão aberta, todos os participantes descreveram mais de uma experiência, resultando em um material que foi agrupado em temas para análise. Os temas foram apresentados por ordem de maior frequência das respostas, ou seja, os primeiros foram os mais citados pelos participantes: a) Metodologias de ensino; b) Relação professor e aluno; c) Material didático; d) Interação entre os alunos; e) Organização da disciplina; e f) Processo de avaliação.

Observa-se que os temas citados pelos participantes da pesquisa referem-se aos aspectos constitutivos do processo de mediação pedagógica, tais como as metodologias de ensino, o material didático e o processo de avaliação. Além disso, destaca-se a relação entre professor e aluno, também vista como um elemento constitutivo da mediação pedagógica. Os aspectos relacionados à ação pedagógica foram percebidos como facilidades e, do mesmo modo, como dificuldades referentes ao ensino remoto (conforme discussão anterior), a depender do contexto, da interação e das características da mediação do professor.

A seguir, serão apresentados os temas com recortes dos relatos dos participantes, visando ampliar a compreensão sobre os aspectos que contribuíram com o processo de ensino-aprendizagem, segundo suas percepções.

- a) Metodologias de ensino: neste tema foram agrupadas percepções sobre as metodologias desenvolvidas nas aulas on-line. Foi enfatizada a existência, nas aulas on-line, de espaços de diálogo e de debate sobre o conteúdo e as percepções de cada um. As características mais citadas acerca das metodologias se referiram

às atividades dinâmicas, interativas e prazerosas que tornaram a aula on-line mais próxima do aluno, colaboraram com a sua participação e facilitaram a compreensão do conteúdo. Vejam os relatos a seguir:

Intercalar aulas explicativas com debates entre a turma e a professora (Estudante 12).

As metodologias utilizadas foram extremamente divertidas e interativas, nos fazendo ter contato com nossos colegas e nos familiarizar com a disciplina (Estudante 28).

Aulas dinâmicas, com espaço para acolhimento e interação, metodologias variadas, com existência de atividades em grupo para estudos de caso, questionários que retomavam as leituras feitas, seminário etc. (Estudante 53).

Metodologias de ensino que nos ajudam a pensar criticamente sobre o tipo de professor que queremos ser... com atividades avaliativas variadas, interações ótimas nas aulas, nos dando abertura para que consigamos participar durante todas as aulas e tirar dúvidas com a professora (Estudante 123).

Foi destacada a importância da articulação entre teoria e prática, com relatos sobre atividades que permitiam aos estudantes refletir sobre o cotidiano da escola e da prática do professor na educação básica, conforme os trechos a seguir:

Algumas disciplinas ajudaram, principalmente porque articularam teoria e prática (Estudante 37).

Atividades em grupos foram ótimas, não se resumindo à discussão de texto, mas induzindo a pensar em como colocar em prática a teoria, foram utilizadas metodologias que permitem interação, compartilhamento e exposição do conteúdo para o bom aproveitamento da aula (Estudante 73).

As interações em grupo e os estudos de caso foram a minha parte favorita da disciplina, porque são nesses momentos que conseguimos enxergar de fato como uma determinada teoria se aplica na prática (Estudante 87).

A situação da pandemia foi considerada na análise das metodologias, pois os estudantes reforçaram como experiências positivas as aulas

em que os professores mencionaram as dificuldades geradas pelo distanciamento social e pela Covid-19:

Trazia discussões e debates pertinentes à matéria e ao momento em que estamos vivendo, além de sempre nos dar uma orientação de ânimo (Estudante 92).

Foram metodologias que permitiam a discussão sobre as formas de aprender no ensino remoto, relacionando com os textos sobre aprendizagem. Me identificava (Estudante 144).

A mediação pedagógica em um curso de formação de professores assume um lugar de referência para a construção da identidade profissional, destarte pode-se analisar que todas as aulas na faculdade atendem às características de um laboratório de ensino-aprendizagem, uma vez que apresentam indicadores variados sobre o processo educativo. A ação docente cria um intenso contexto semiótico, com produção, compartilhamento e negociação de sentidos e significados acerca dos elementos didático-pedagógicos e da formação profissional. O trecho a seguir ilustra essa questão:

Me inspirei, comecei a observar e refletir sobre o futuro 'Que tipo de professora quero ser?', para responder essa pergunta, fui observando quem me inspira, e teve disciplina em que pude ter aula de 'como' dar aula tanto na teoria quanto na prática, literalmente, pois, além das aulas dialogadas e críticas, os trabalhos em grupos e todas as metodologias utilizadas na observação de como a professora fez tudo isso, pude aprender muito. Houve intenção, houve movimento, houve amor ao ensino e à aprendizagem, e isso muda tudo!!! (Estudante 147).

- b) Relação professor e aluno: as experiências relatadas sobre a relação com os professores durante o ensino remoto colocaram em evidência aspectos relativos à possibilidade de acesso e de diálogo constante com os profissionais bem como à existência de um clima de confiança para conversas e questionamentos. Os relatos a seguir ilustram essa discussão:

Professores acessíveis e presentes no processo de aprendizado (Estudante 25).

Tive uma professora sempre dedicada, sempre pronta para responder. Empática, entende as dificuldades de alguns alunos como: conectividade, falta de foco ou concentração, problemas particulares etc. (Estudante 40).

Essa disciplina foi a que eu pude realizar com maior qualidade todas as atividades propostas. Desde o início, construímos um espaço de diálogo aberto, então participei com confiança e isso contribuiu para o interesse na disciplina (Estudante 47).

O distanciamento físico imprimiu a sensação de impossibilidade de diálogo entre as pessoas, mesmo com a existência de tecnologias como o e-mail e as redes sociais. Os participantes citaram situações nas quais os professores demoraram para responder os contatos e as dúvidas. Contudo, não é simples analisar essa percepção dos participantes de “*demora para responder*”, pois o tempo é relativo, principalmente em situações de crise e emergência como a pandemia e o ensino remoto.

As citações sobre a experiência positiva na relação com os professores durante o ensino remoto se caracterizaram pela presença de sentimentos e sensações de proximidade e cooperação, como empatia, solidariedade, flexibilidade, compreensão e parceria. O período da pandemia gerou um contexto de crise que deixou muitas pessoas com maior sensibilidade em relação aos outros e à própria vida. Nas dificuldades destacadas pelos participantes, foi identificado o relato de instabilidade emocional expressiva, portanto o processo de ensino-aprendizagem pode ser beneficiado com a construção de um ambiente acolhedor e confiável entre professores e alunos. Os relatos a seguir ilustram essa temática:

Tive um professor que atendia muito bem as necessidades dos estudantes e levava em consideração todo o contexto que estamos vivendo, entendendo que, por vezes, os alunos teriam dificuldade de acesso às aulas (Estudante 59).

Foi uma das poucas professoras que realmente considerou os diferentes contextos sociais dos alunos e deu condições para que cada um, em sua realidade singular, participasse e entregasse atividades (Estudante 60).

Com certeza uma das disciplinas que me senti mais tranquila em cursar. A empatia da professora foi fundamental (Estudante 116). Foi ofertado um ensino bastante acolhedor e compreensível, levando em consideração, é claro, que a presença de metodologias e avaliações que foram bastante leves para a situação na qual os docentes e discentes estão inseridos (Estudante 73). Gostei bastante da forma que a professora interagiu com os alunos, promovendo discussões prazerosas durante as aulas para que fique um clima mais descontraído para o aprendizado (Estudante 103).

É interessante observar que a mediação do professor pode estimular a motivação e a necessidade do estudante em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Os trechos a seguir ilustram:

Tive um ótimo professor, foi o que não fez eu desistir do semestre porque me lembrou o porquê de eu estar fazendo esse curso (Estudante 63).

Houve flexibilidade, diálogo e empatia por parte das professoras e isso fez toda a diferença (Estudante 68).

Foi uma professora incrível, fez a disciplina ser a melhor, tenho que agradecer por ter sido o dia da semana que eu mais esperava e o único que me senti motivada (Estudante 84).

Foi uma excelente mediação pedagógica do professor, a flexibilidade e compreensão, sempre manteve o diálogo com as alunas, suas metodologias de ensino me envolveram 100%, sempre senti uma vontade enorme de participar das aulas, das discussões dos conteúdos (Estudante 105).

A minha relação com essa disciplina é de afeto e reciprocidade. Me sinto à vontade para falar em aula, dar opiniões e interagir com a professora e colegas. Esse fator eleva grandemente minha visão da disciplina e o que eu aprendo e reflito dela (Estudante 114).

- c) Material didático: os participantes indicaram que um aspecto fundamental para ajudar a manter a atenção, o foco e a motivação durante o ensino remoto foi o tipo de material didático, considerando que a variedade de gênero contribuiu bastante, abrangendo textos, vídeos e músicas.

As tecnologias digitais contribuem para o acesso a materiais variados, tais como: artigos em periódicos, livros completos e capítulos específicos, palestras, reportagens, entrevistas, documentários, relatos orais, filmes de longa-metragem e curta-metragem, filmes de animação, slides com animação e sonorizados, dentre outros. É possível analisar que o estudo no ambiente doméstico e com muitas atividades no computador gera cansaço físico, cognitivo e emocional, assim a variedade de material pode instigar o interesse, a motivação e a concentração. O relato dos estudantes confirma essa questão:

Quando o material a ser estudado é bem escolhido, fica muito mais interessante estudar a disciplina e ler os textos passados (Estudante 2).

Foram usados materiais didáticos que podiam manter qualquer tipo de aluno ligado na disciplina, usando vários tipos de materiais para que cada um se adaptasse melhor (Estudante 107).

Todo o material didático foi disponibilizado no Moodle, o que também ajudou muito, além de serem disponibilizados diversos formatos (textos, vídeos) (Estudante 74).

Também foi ressaltada a presença de textos com linguagem acessível e que conseguiam provocar reflexão sobre o conteúdo, conforme os trechos a seguir:

Os textos muito interessantes e fáceis de ler tornaram a disciplina mais atrativa (Estudante 23).

Materiais disponibilizados de forma acessível, tanto os textos básicos quanto os textos complementares foram fundamentais para solidificação do entendimento da disciplina (Estudante 26).

O material de estudo ficou muito bem organizado na plataforma, o que facilitou acompanhar a disciplina, e a linguagem dos materiais complementares (textos e vídeos) ajudou a compreender o texto principal (Estudante 38).

Os textos passados para leitura foram muito ricos, com uma linguagem acessível e acadêmica ao mesmo tempo (Estudante 87).

Os instrumentos e os signos são mediadores fundamentais no processo de mediação pedagógica, uma vez que permitem a aproximação

do sujeito com o objeto de conhecimento. A seleção do material didático é uma decisão do professor que implica nos objetivos e nas concepções que apoiam sua ação, bem como evidenciam o foco da sua mediação.

- d) Interação entre alunos: os relatos dos participantes enfatizaram a necessidade de interação com os colegas, ainda que de forma virtual, por isso destacaram a importância de metodologias que favoreciam a aproximação entre eles. Os relatos a seguir ilustram a discussão:

A ideia de fazer atividades em grupo em salas diferentes do Google Meet, que nos permitiram conhecer alguns colegas que ainda não tínhamos contato e voltar a praticar o trabalho em equipe após tanto tempo, além de auxiliar na aprendizagem, ajudou na interação (Estudante 36).

A interação entre os estudantes para realizar os estudos de caso foi fundamental não só para a realização de um bom trabalho em equipe, mas também para aproximar os estudantes (Estudante 59).

Foram descritas experiências nas quais o professor provocou intencionalmente o contato entre os alunos, auxiliando na interação, uma vez que eles não se conheciam presencialmente, de acordo com os trechos a seguir:

Nem se fala das interações síncronas! Elas foram bem ativas, pelo menos da minha parte, me descobri bastante comunicativa e amei participar das aulas (Estudante 50).

Percebia-se nitidamente o envolvimento dos alunos nas aulas, que eram feitas de trocas de experiências pessoais e opiniões a respeito das teorias estudadas. Os alunos, em sua maioria, sentiam-se à vontade para expressar seu pensamento, e a troca de ideias foi muito positiva pra mim que aprendi tanto com os colegas quanto com a professora (Estudante 73).

Com relação às interações, penso que foram desempenhadas com sucesso, todos os colegas participaram com sugestões e opiniões e isso foi crucial para o aprendizado do discente (Estudante 141).

e) Organização da disciplina: neste tema foram consideradas as percepções dos participantes sobre o planejamento do professor e a organização da disciplina, aspectos vistos como indicadores de uma “didática eficiente”. Segundo os estudantes, uma disciplina bem planejada e organizada tornava compreensível os objetivos e os procedimentos adotados, facilitava a compreensão sobre o caminho a ser percorrido e o entendimento sobre o que tinham que fazer. Os relatos a seguir ilustram essa discussão:

Acredito que a didática utilizada tenha feito grande diferença em todo esse processo. A metodologia foi bem organizada, o plano de ensino foi compreensível e foi seguido (Estudante 69). A disciplina como um todo foi muito bem estruturada, mostrando a didática do professor. Contamos com um arcabouço de textos, vídeos e debates muito interessantes nas aulas. Em contexto de ensino remoto, foi importante ter disciplinas bem estruturadas e bem adaptadas (Estudante 82).

Tudo foi muito bem estruturado e didático, com avaliações que fazem sentido e que agregaram no aprendizado da matéria. As aulas foram bem planejadas. Foi possível aprender de forma leve (Estudante 124).

Além disso, ressaltaram a organização do ambiente virtual de aprendizagem, que apresentava uma sistematização que facilitava a visualização do roteiro da disciplina e do acesso ao material didático. A situação de estudar por meio de plataformas digitais, com distanciamento físico em relação ao professor e à sala de aula, consiste em mais responsabilidade e autonomia do estudante quanto à organização da sua trajetória de estudo. Por isso, é importante pensar no design do ambiente virtual de aprendizagem (BELLONI, 2015). Os trechos a seguir ilustram essa discussão:

Foi uma das disciplinas mais organizadas que já cursei, o plano de atividades foi seguido, os textos sempre foram postados antes das aulas, os vídeos ajudaram bastante e os slides muito didáticos, tudo muito organizado no moodle, fácil de entender (Estudante 34).

Tive uma disciplina que demonstrou ter sido muito bem planejada. Desde a divisão do conteúdo por semanas, passando pela organização de todos os materiais na plataforma moodle. Acredito que foi a disciplina que menos me causou ansiedade durante todo o semestre, por sua organização e clareza (Estudante 49).

O planejamento cuidadoso com a metodologia e com os materiais na sala Moodle, cada detalhe fez toda a diferença. Tornou a disciplina tranquila (Estudante 52).

Tive disciplina muito bem organizada, éramos sempre avisados sobre a matéria no Moodle, e-mail e também no telegram. As atividades bem indicadas na plataforma, com conteúdo e cronogramas, tudo bem visível (Estudante 128).

- f) Processo de avaliação: os participantes descrevem os aspectos que tornaram o processo avaliativo uma experiência eficiente e que contribuiu com o estudo durante o ensino remoto. São aspectos relacionados a procedimentos avaliativos condizentes com as discussões realizadas nas aulas on-line e ao material didático disponibilizado: atividades variadas e dinâmicas, prazos coerentes com as exigências da atividade e com a quantidade de tarefas do período. Os relatos demonstram as percepções dos estudantes:

As avaliações foram muito boas para avaliar o nosso entendimento da disciplina e condizentes com as discussões e atividades realizadas durante o encontro síncrono (Estudante 23).

As diferentes formas de avaliação auxiliaram bastante, me senti mais próxima de uma sala de aula (Estudante 48).

Os métodos avaliativos estavam sempre de acordo com o material didático, facilitando a compreensão das atividades síncronas e assíncronas (Estudante 62).

As metodologias de avaliação foram amplas (questionário, mapa mental, atividades, aprendizado e construções de planos, dentre outras) ao longo da disciplina (Estudante 123).

As avaliações foram justas, durante o período remoto houve atividades para discutirmos determinado assunto em grupo, o que já era melhor do que apenas ouvir, ouvir por 2h00 seguidas, sem pausa (Estudante 126).

As questões destacadas pelos estudantes relativas às dificuldades do ensino remoto e aos aspectos que facilitaram esse período na faculdade focalizam as condições de ensino e de mediação dos professores e as condições de aprendizagem dos alunos. Os fatores relacionados aos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos podem ser percebidos nos relatos e caracterizam a complexidade da formação inicial durante a crise da pandemia. A seguir, são apresentadas reflexões sobre a mediação pedagógica na licenciatura, motivadas pelo material da pesquisa.

Desafios e possibilidades para a mediação pedagógica na formação inicial de professores em situação de crise sanitária

O cenário provocado pela crise sanitária da covid-19 promoveu alterações no espaço de formação inicial de professores e gerou desafios para o processo de ensino-aprendizagem. A mudança emergencial para o formato de atividades não presenciais e a utilização expressiva de recursos tecnológicos colocou em evidência os diferentes aspectos constituintes da formação acadêmica, bem como criou variadas exigências para professores e estudantes. Compreendemos que os desdobramentos desse período suscitaram diferentes situações, dados e referências para pensar a mediação pedagógica na formação inicial de professores.

A pesquisa realizada com os estudantes de licenciatura gerou um material interessante para analisar as significações atribuídas à mediação pedagógica no período de ensino remoto, com destaques para situações que contribuíram ou não com o processo de ensino-aprendizagem.

Investimos em uma análise interpretativa das questões destacadas pelos estudantes com o objetivo de caracterizar os desafios e as possibilidades do processo de mediação pedagógica para a formação inicial de professores em situação de crise sanitária. Além disso, também buscamos analisar se os desafios gerados pelo ensino remoto poderiam

contribuir para ampliar a compreensão sobre a mediação pedagógica, inclusive em relação ao ensino presencial.

Os elementos estruturantes da mediação pedagógica, partindo dos estudos sobre didática, abrangem os objetivos de ensino, o conteúdo curricular, as metodologias de ensino, o processo de avaliação e a relação entre professor e aluno (LIBÂNEO, 2013). Esses elementos estão presentes em qualquer contexto educacional, com atividades presenciais ou não, por isso entendemos que os dados da pesquisa oportunizam uma reflexão sobre essa temática.

Partimos das discussões de Leite (2012) de que a ação intencional e planejada do professor implica em algumas decisões que terão inevitáveis consequências afetivas na relação que o aluno estabelecerá com o objeto do conhecimento. Por isso, o autor ressalta a importância de iniciar o ensino a partir das condições de aprendizagem do aluno, com vistas a aumentar as possibilidades de sucesso no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa direção, observamos que os participantes da pesquisa destacaram, de forma acentuada, as dificuldades referentes às suas condições de aprendizagem no ensino remoto, considerando as capacidades de concentração, foco e disciplina. Vários fatores participam da constituição de tais capacidades, a começar pelo contexto de vida das pessoas que, no caso da pandemia, envolvia lidar com situações de adoecimento e morte; dificuldades econômicas; condições técnicas para acessar o ensino remoto; o distanciamento e a fragilidade na interação social e a ausência de um ambiente físico propício para o estudo.

Planejar a mediação pedagógica em tais circunstâncias requer certa aproximação do estudante com o propósito de conhecer e dialogar sobre as alternativas de trabalho, à vista de conhecer as possibilidades e os desafios. Conforme Libâneo (2013), a ação docente demanda o conhecimento das características sociais, culturais e individuais dos alunos em qualquer situação.

As dificuldades vivenciadas no período da pandemia levaram os estudantes a atribuírem sentidos e significados ao contexto de estudo relacionados à instabilidade emocional. Os participantes da pesquisa sinalizaram sentimentos e percepções de frustração, desânimo, ansiedade, insegurança, medo, insatisfação e irritabilidade quanto à experiência na formação acadêmica. Espera-se que uma crise sanitária como a pandemia provoque instabilidade emocional e esse quadro, associado aos contextos de estudo, pode comprometer o desenvolvimento dos processos psicológicos envolvidos com a aprendizagem, considerando a indissociabilidade entre pensamento e afeto.

Podemos analisar que a complexidade dos fatores que caracterizam a crise gerada pela pandemia e pelo ensino remoto impactou o processo formativo e pode causar repercussão no retorno presencial das atividades acadêmicas. O efeito desse período pandêmico poderá ser observado por um tempo na vida das pessoas e, principalmente, na sua constituição subjetiva, nos pensamentos, afetos e comportamentos.

Assim, cabe ponderar a necessidade de investir em processos de mediação que possam favorecer a produção de novos sentidos e significados para a formação acadêmica após o período do ensino remoto. As percepções dos estudantes sobre as situações que contribuíram com a aprendizagem durante as atividades não presenciais podem auxiliar na compreensão sobre as características dessa mediação.

Observa-se que a ação do professor ocupou um lugar fundamental nos relatos dos participantes, com destaque para as situações que colaboraram para a superação dos obstáculos gerados pela crise sanitária. Os estudantes valorizaram diferentes ações dos professores concernentes aos elementos didático-pedagógicos e à disponibilidade para as relações interpessoais. Inclusive, reconheceram a importância de o profissional abordar as adversidades vivenciadas por todos, conforme indica o estudante 92: *“Trazia discussões e debates pertinentes à matéria e ao momento em que estamos vivendo, além de sempre nos dar uma orientação de ânimo”*.

Em relação às metodologias de ensino, os participantes enfatizaram o contexto interativo e acolhedor das aulas on-line, com a presença de espaços de diálogo e interação entre as pessoas. Notamos que as significações produzidas nessa experiência motivaram o interesse pelo conhecimento e pelo pensamento crítico, bem como despertaram a atenção por procedimentos facilitadores dessa situação, como estudos de caso, trabalhos em grupo e aula expositiva dialogada.

Anastasiou e Alves (2007) discutem que as metodologias devem considerar os objetivos de ensino e os conteúdos de estudo, mas, sobretudo, as condições concretas dos alunos, seus conhecimentos e experiências prévias, partindo das suas significações. Com efeito, essa condição se torna primordial no cenário de crise, embora seja essencial no planejamento de ensino referente a qualquer contexto.

Ao falar das disciplinas que favoreceram a aprendizagem, os estudantes demonstraram suas percepções sobre o planejamento de ensino dos professores, descrevendo as características da mediação com foco para a organização, a criatividade e a flexibilidade desenvolvida. Todos os elementos estruturantes da mediação pedagógica foram observados: atendimento aos objetivos do plano de ensino; seleção e distribuição do conteúdo no semestre; qualidade do material didático; processo de avaliação condizente com as discussões e com o conteúdo abordado.

Vale destacar que foram observadas descrições detalhadas do material didático utilizado pelos professores, considerando a variedade de gêneros e a adequação em relação às características do ensino remoto. O material didático é concebido como um mediador fundamental no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que possibilita a aproximação do sujeito com o objeto de conhecimento. Nessa perspectiva, entende-se que a seleção do material didático é uma decisão do professor que, baseado nos seus objetivos e concepções, evidenciam o foco da sua mediação.

Compreendemos que as experiências positivas vivenciadas no ensino remoto colaboraram com a produção de significações positivas sobre a mediação pedagógica, percebida como favorável ao processo de ensino-aprendizagem mesmo com as adversidades do momento. Vale lembrar, de acordo com Zabala (2010), que toda a ação do professor, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na aprendizagem e na formação dos alunos. Nessa direção, as decisões intencionais e planejadas do professor-formador compõem um ambiente que pode beneficiar a formação inicial dos professores.

Outro aspecto analisado foi a percepção dos participantes sobre as características das interações no ambiente remoto. Sobressaiu a importância dada à construção de espaços de diálogo, de confiança e de compartilhamento entre professores e alunos. Foi enaltecida a ação intencional dos professores em proporcionar a aproximação e a relação entre as pessoas, colaborando com a troca de experiências e conhecimentos sobre as teorias estudadas mesmo de forma virtual.

Os contextos de interação humana são imprescindíveis para os processos de significação a respeito da aprendizagem e da aproximação com os objetos de conhecimento. Segundo Smolka (2010), as significações produzidas socialmente e historicamente afetam e constituem o modo de pensar, falar, sentir e agir das pessoas em interação. Desse modo, entendemos que uma mediação que promove a interação amplia as possibilidades do processo formativo, uma vez que enriquece a produção de sentidos e significados sobre o objeto em estudo e mobiliza o desenvolvimento humano.

Nas relações humanas estabelecidas no contexto de ensino-aprendizagem, destaca-se a relação entre professores e alunos. Nos relatos dos participantes foi enfatizado o comportamento dos professores de demonstrar empatia, disponibilidade para escuta, flexibilidade e interesse pelas necessidades, condições e aprendizagem dos alunos. Foi possível notar que a forma de expressão de afetos na mediação do professor levou os estudantes a (re)significarem o ambiente de

ensino-aprendizagem como confiável, prazeroso e motivador, apesar das dificuldades e exigências inerentes ao processo de estudo.

A experiência afetiva no processo educativo pode ser caracterizada como prazerosa ou aversiva, podendo causar impactos cognitivos e afetivos de diferentes formas e proporções na relação do sujeito com os objetos de conhecimento e com a percepção de si e de seu desempenho. Nos relatos dos participantes foi possível notar significações que atribuíram valor emocional às dificuldades vivenciadas no ensino remoto e às situações que foram facilitadoras de sua aprendizagem.

Acerca disso, a mediação do professor participa ativamente desse processo, pois, segundo Leite (2012), a afetividade expressa-se em todas as dimensões do trabalho pedagógico, ultrapassando os aspectos interpessoais, tendo em vista as condições concretas de uma mediação sistematizada, planejada e desenvolvida. Nessa perspectiva, a afetividade é concebida como constituinte das relações educativas, abrangendo as interações entre professor-aluno e alunos entre si, bem como as características da mediação pedagógica e as condições de ensino e de aprendizagem.

E, por último, refletir sobre as características da mediação pedagógica no espaço de formação inicial de professores implica em considerar o papel que esse lugar formativo ocupa em relação à construção da identidade docente. Os participantes da pesquisa relataram que a ação do professor, com sua didática e sua forma de se relacionar com os alunos, é fonte de inspiração e de reflexão sobre o tipo de professor que querem ser. A estudante 147 disse: “[...] *me inspirei, comecei a observar e refletir sobre o futuro: Que tipo de professora quero ser?*”.

Nos relatos de alguns estudantes foi possível notar que descreveram, de forma detalhada, os diferentes aspectos que compõem a mediação pedagógica, demonstrando a atenção que dedicaram a essa questão. Ao identificar descrições minuciosas sobre as metodologias de ensino, as atividades avaliativas, o material didático e, principalmente, a forma de interação entre professor e aluno, percebemos o impacto que a

mediação causou nos estudantes. Tal impacto pode ser observado nos relatos que valorizam a experiência vivenciada, tais como: “[...] foi o que não fez eu desistir do semestre, porque me lembrou o porquê de eu estar fazendo esse curso” (Estudante 63); “[...] fez a disciplina ser a melhor, tenho que agradecer por ter sido o dia da semana que eu mais esperava e o único que me senti motivada” (Estudante 84); “Houve intenção, houve movimento, houve amor ao ensino e a aprendizagem, e isso muda tudo!!!” (Estudante 147).

Por fim, reconhecemos a expressão afetiva presente nessas percepções e as condições que promovem para a produção de sentidos e significados sobre a docência e a sua formação.

Considerações finais

Este texto pretendeu discutir e refletir sobre os desafios e as possibilidades para a mediação pedagógica nos espaços de formação inicial de professores, tendo como base as significações produzidas por estudantes de licenciatura acerca da experiência formativa durante a crise pandêmica. Observamos que as características do ensino remoto, considerando as atividades não presenciais, o distanciamento físico e as condições de ensino-aprendizagem, abrangeram dificuldades que comprometem o processo educativo. Por outro lado, foi possível identificar situações que foram facilitadoras do ensino e da aprendizagem, percebidas pelos participantes a partir das ações dos professores.

Um aspecto que consideramos constituinte do processo formativo e que foi evidenciado nos sentidos e significados produzidos pelos estudantes a respeito do contexto educativo no ensino remoto se refere à afetividade. Sendo observada nas relações entre os sujeitos, professores e alunos, bem como nas características da mediação pedagógica.

Em suma, entendemos que o contexto gerado pela crise da pandemia promoveu elementos para refletir sobre a mediação pedagógica na formação inicial de professores, tendo em vista as condições

socioeconômicas, institucionais e individuais de alunos e professores, além de apresentar indicadores sobre a necessidade de investir em estudos relativos ao processo formativo no retorno à presencialidade.

Referências

ANASTASIOU, L. das G. C.; ALVES, L. p. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula (orgs). 7. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, p. A.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; CRUZ, G. B.; HOBOLD, M. O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, Lisboa, Portugal, v.12, p. 101-123, 2012. DOI: <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2012.3377>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Ofício circular nº 2/CONEP/SECNS/MS, de 24 de fevereiro de 2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

CRUZ, G. B.; MARCEL, J. A didática de professores referenciais e suas contribuições para a formação docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 56-82, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/ea/arquivos/1900/1900.pdf>. Acesso em: 25 maio 2022.

FERENC, A. V. F.; SANTOS, L. L. de C. P.; DUARTE, T. C. R. S.; MIRANDA, R. V. de. O papel do professor formador na consolidação da escolha profissional pela docência durante a formação inicial. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 32, n. 65, p.1-20, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v32.n.65.s15699>. Acesso em: 27 maio 2022.

FILLOS, L. M.; CAETANO, J. J.; SANTOS, C. F. R. dos. Formação de professores de Matemática na pandemia: reflexões em tempos de crise na educação. **Boletim online de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 9, n. 18,

p. 241-252, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5965/2357724X09182021241>. Acesso em: 29 abr. 2022.

FIOCRUZ – Fundação Oswaldo Cruz. **Saúde mental e atenção psicossocial na pandemia da Covid-19: Recomendações gerais**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2020. Disponível em: <https://www.fiocruzbrasil.fiocruz.br/wp-content/uploads/2020/04/Sa%c3%bade-Mental-e-Aten%c3%a7%c3%a3o-Psicossocial-na-Pandemia-Covid-19-recomenda%c3%a7%c3%b5es-gerais.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

GATTI, B. A.; SHAW, G. S. L.; PEREIRA, J. G. L. T. Perspectivas para formação de professores pós-pandemia: um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, Bahia, v. 17, n. 45, p. 511-535, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i45.8361>. Acesso em: 12 abr. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEITE, S. A. da S. (org.). Afetividade e práticas pedagógicas. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, SP, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. DOI: 10.9788/TP2012.2-06. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v20n2/v20n2a06.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2022.

LEITE, S. A. da S. (org.). **Afetividade: as marcas do professor inesquecível**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2018.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (orgs.). **Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática**. Goiânia, GO: Ceped/ PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MATTA, G. C.; SOUTO, E. P.; REGO, S.; SEGATA, J. A Covid-19 no Brasil e as várias faces da pandemia: apresentação. In: MATTA, G. C.; SOUTO, E. P.; REGO, S.; SEGATA, J. (orgs.). **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia**. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19, Fiocruz, 2021, p. 15-24.

MIRANDA, R. A. da R.; OSTOLIN, T. L. V. di p. **Mapa de evidências sobre sequelas e reabilitação pós-Covid-19: relatório completo**.

São Paulo: BIREME/OPAS/OMS, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.6455844>. Acesso em: 14 abr. 2022.

ONO, F. T. p. Formação de professores na imprevisibilidade de uma pandemia: e agora, José? *In*: MENICONI, F. C.; PITOMBEIRA, C. V. (orgs.). **Formação de professores de línguas estrangeiras no contexto de isolamento social**: diálogos, propostas e desafios. Maceió, AL: EDUFAL, 2021. p.75-85.

RIBEIRO, D. M.; CARMO, F. M.; FILHO, J. M. F. Ensino remoto em contexto de pandemia em duas universidades do nordeste do Brasil: UFC e UERN. **RevistAleph**, Rio de Janeiro, n. 37, p. 101-120, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/50549>. Acesso em: 10 maio 2022.

SANTANA, A. C.; ALMEIDA, R. B. de. Mediação pedagógica em tempos pandêmicos: relato de professores da educação básica. **Polyphonia**, Goiás, v. 31/2, p. 207-225, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5216/rp.v31i2.67106>. Acesso em: 14 abr. 2022.

SMOLKA, A. L. B. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não) coincidências nas relações de ensino. *In*: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. (orgs.). **Questões de desenvolvimento humano**: práticas e sentidos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p.107-128.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. (Textos originais de 1934).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Textos originais de diferentes datas).

VIGOTSKI, L. S. Manuscrito de 1929. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, ano XXI, n. 71, 2000, p. 21-44. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>. Acesso em: 22 fev. 2022.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Reimpressão. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CAPÍTULO 9

INTERFACES E INTERSECÇÕES
ENTRE FORMAÇÃO INICIAL
E CONTINUADA DE
PROFESSORES COM BASE
NA RESOLUÇÃO Nº 2/2015:
O PROJETO INSTITUCIONAL
DA ESCOLA DE FORMAÇÃO
DE PROFESSORES E
HUMANIDADES DA PUC GOIÁS



CAPÍTULO 9

INTERFACES E INTERSECÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES COM BASE NA RESOLUÇÃO N° 2/2015: O PROJETO INSTITUCIONAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES DA PUC GOIÁS

Návia Regina Ribeiro da Costa

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Romilson Martins Siqueira

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Rosemary Francisca Neves Silva

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás)

Introdução

há, hoje, em curso, no país, dois projetos de formação de professores. Ambos expressos de forma explícita em normativas nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE): 1) a Resolução CNE/CP n° 2, de 2015¹; e 2) a Resolução CNE/CP n° 2, de 2019² – que, sem ampla discussão, encontra-se atrelada à proposição da BNCC – seguida pela Resolução CNE/CP n° 1/2020³, estas últimas caracterizadas pelas

-
- 1 Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.
 - 2 Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).
 - 3 Resolução CNE/CP n° 1, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base

entidades em defesa da Educação como retrocessos e descaracterização da/na formação de professores. Tais legislações circunscrevem campos de disputa nos quais o debate sobre a formação tem sido objeto de múltiplos olhares, de proposições diversas e de lutas políticas permeadas por concepções distintas sobre a valorização e a identidade profissional de professores e professoras, bem como sobre sua formação e atuação. A primeira perspectiva assenta-se no campo dos interesses públicos e na defesa de uma formação docente que compreenda os processos sociais mais amplos, ao mesmo tempo em que consiga, nesse contexto, apreender os processos educativos escolares e não escolares. Trata da consideração da educação e da educação escolar em seus sentidos ampliados. Do outro lado, encontra-se a defesa daqueles que representam segmentos conservadores da sociedade, setores que representam o interesse privado alinhados em suas ações de efetiva mercantilização e financeirização no campo da Educação. Mas o que está em jogo nesse campo de disputa?

[...] a formação docente refere-se à definição de fundamentos, princípios e diretrizes e à sua articulação com o exercício profissional; à definição do que constitui a formação inicial e continuada; à definição sobre o lócus e as características da instituição formadora, à modalidade educativa, mas também à vinculação com os processos culturais mais amplos, os processos identitários, a tensão unidade e diversidade, dentre outros. Todos são indicativos da centralidade e das disputas que marcam esta discussão no campo educacional. Nesta seara, a questão curricular ganha importância social. (DOURADO, 2013, p. 372).

A proposta de formação de professores representada pelos interesses privados defende um modelo de formação marcado pela lógica pragmática: aprende o conteúdo, aprende fazendo, aprende praticando, aprende em serviço, aprende a aplicar o conteúdo e avalia o que aplicou. Essa lógica na formação de professores tem sido objetivada e materializada em projetos que expressam a padronização curricular, retirando das universidades

Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada).

o exercício de sua autonomia institucional; a articulação e cooptação que prevê estratégias de revisão de currículos, de projetos pedagógicos e de gestão das escolas; a afirmação da pedagogia da competência e avaliação em larga escala com novos padrões de sociabilidade, cognição e cidadania, os quais são defendidos nas matrizes de competências e habilidades. Estas últimas são voltadas para os ajustes na forma de pensar, agir e avaliar dos futuros professores – um tipo de formação de professores fora das universidades, visto que uma das propostas mais defendidas por esses atores é deslocar a formação de professores para outros espaços ou institutos, uma vez que, no discurso veiculado, as universidades fazem uma formação generalista e teórica.

O que se percebe é que essa lógica está ancorada em dois pressupostos. O primeiro representa a emergência de uma racionalização técnica e de administração social, conformando o pensamento dos professores, que individualmente são monitorados e submetidos a avaliações externas e a distinções, com o objetivo de determinar suas competências pessoais e de orientar “[...] o indivíduo na determinação de necessidades, satisfação e maior conhecimento” (POPKEWITZ, 1997, p. 198). Esse movimento encoraja o professor “[...] ‘a monitorar seu próprio pensamento’, tornando publicamente disponível o pensamento privado, a psicologia do raciocínio torna os professores individuais mais abertos à inspeção e à regulação” (POPKEWITZ, 1997, p. 198).

O segundo pressuposto consiste na adoção de um discurso de afirmação da incompetência do professor, portanto da necessidade de se criar modelos de formação e aprendizagem docentes. O que se pretende destacar aqui é que há um jogo de forças no campo que movimenta atores, poderes, discursos e práticas. Essa disputa do campo movimenta processos de ruptura e de continuidade, com temas que expressam a proposição e a materialização das políticas. Nesse sentido, é necessário avançar em uma perspectiva de disputa contra-hegemônica pela crítica a um projeto de “[...] formação dos professores que se sobressai, por ser um elemento estratégico para materializar a pretendida reforma da

educação básica, atendendo aos reclamos do mercado, que pugna pela formação do sujeito produtivo e disciplinado” (AGUIAR; DOURADO, 2019, p. 35).

É com base nesse campo de tensão no qual se encontra a Formação de Professores que este texto retoma os princípios, as concepções e as práticas da resolução nº 02/2015 e afirma a importância da construção de Projetos Institucionais para a Formação de Professores nas universidades. À vista disso, é nesse contexto que a Escola de Formação de Professores da PUC Goiás ratifica a importância desse documento e compartilha sua experiência na proposição e materialização discursiva de resistência a um projeto de formação de desvalorização da formação e atuação do docente.

A Resolução nº 2/2015 e a importância do projeto institucional como estratégia de afirmação da formação de professores

as políticas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica no Brasil têm sido objeto de disputas no decorrer das últimas décadas, particularmente quando os limites dos marcos regulatórios das políticas institucionais de formação mais abrangente são questionados. Um dos instrumentos balizadores dessas políticas pode ser encontrado na Resolução nº 2/2015, que reafirma a importância da construção de projetos pedagógicos próprios em cada instituição de ensino superior, particularmente os Projetos Institucionais de Formação de Professores. A referida resolução, em seu Art. 9º, dispõe que:

§1º A instituição formadora definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação inicial dos profissionais do magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização desses profissionais e à base comum nacional explicitada no capítulo II desta Resolução. § 2º A formação inicial para o exercício da docência e da gestão na educação básica implica a formação em nível

superior adequada à área de conhecimento e às etapas de atuação. (BRASIL, 2015).

A exigência dos projetos institucionais para a formação de professores visa romper com a lógica de aprovação de projetos de cursos isolados em faculdades, centros ou departamentos, sem as devidas discussões, articulações e proposição coletiva sobre a identidade e o perfil dos licenciandos no campo da profissão. Assim, em consonância com o Art. 1º,

§ 2º As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica⁴, suas políticas e diretrizes. (BRASIL, 2015).

Tal exigência visa, acima de tudo, reafirmar o compromisso das instituições com a formação de professores em uma perspectiva colaborativa, orgânica e compartilhada. Os projetos institucionais para a formação de professores devem voltar-se

[...] para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares. (BRASIL, 2015).

4 Consta na Resolução nº 2/2015, Parágrafo único, que “[...] os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada” (BRASIL, 2015). Isso se refere à organicidade e ao regime de colaboração entre essas instâncias, tendo em vista a formação dos profissionais da educação.

Ainda, na referida resolução consta que:

§ 2º A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 2015).

Nesse sentido, o fortalecimento dos projetos institucionais na formação de professores busca contribuir para a superação de legislações e regulações referentes à matéria da formação de professores – nem sempre orgânicas e fortemente centradas no pensamento tecnocrático, expresso na ênfase em habilidades e competências. Contrária a essa perspectiva, encontra-se a assunção de princípios em um projeto no qual se reafirma a sólida formação teórica e interdisciplinar; a unidade teoria-prática; o trabalho coletivo e interdisciplinar; o compromisso social e a valorização do profissional da educação; a gestão democrática; a avaliação e regulação dos cursos de formação. Esses princípios estão ancorados em uma concepção de docência também ampliada nos projetos institucionais de formação de professores, considerando o parecer homologado sobre a Resolução nº 2/2015⁵, em sua página 22, que caracteriza

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. (BRASIL, 2015).

Da mesma forma, o sentido da formação continuada ganha destaque na interface com a formação inicial, a fim de garantir a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão como princípio

5 Disponível em: pcp002_15 (mec.gov.br). Acesso em: 28 nov. 2022.

pedagógico essencial ao aprimoramento do profissional do magistério e da prática educativa. Isso implica dizer que os projetos institucionais para a formação de professores devem considerar as políticas públicas de educação, as diretrizes curriculares nacionais, o padrão de qualidade e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) mediante uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes, em conformidade com o que prevê o Art. 3º da Resolução nº 2/2015, assim:

§ 3º A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas. (BRASIL, 2015).

A resolução nº 2/2015 não concebe a formação inicial e continuada como momentos dicotômicos na formação, mas, acima de tudo, como fundamentos da ação profissional do magistério da educação básica, que exigem dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo o de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional.

A exigência de um projeto institucional para formação de professores nas instituições superiores de ensino considera um projeto de educação mais igualitário e comprometido com uma estrutura social, política e ética que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade; e, por essa razão, contrária a toda forma de discriminação. Assim, destaca-se que nenhum projeto institucional pode ser construído sem se considerar

VII - [...] uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade

ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação; VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais § 6º O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo a consolidação de fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração [...] (BRASIL, 2015).

Os projetos institucionais para formação de professores nas IES brasileiras, com base na Resolução nº 2/2015, devem partir de uma base comum à formação de professores, todavia compreendendo que:

Base comum nacional não é definição nacional de matriz curricular, ou de maneira ainda mais restrita, retomada de currículos mínimos ou dinâmicas similares. Ou seja, trata-se de estabelecimento de diretrizes nacionais para a formação de professores que garantam unidade na diversidade o que não se coaduna à padronização ou rigidez curricular. É preciso considerar, ainda, que tais processos formativos devem extrapolar o horizonte institucional *stricto sensu*. (DOURADO, 2013, p. 377).

A base comum constante dos projetos institucionais deve atender-se, portanto, para a

[...] concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): I - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; II - à construção do conhecimento, valorizando a pesquisa e a extensão como princípios pedagógicos essenciais ao exercício e aprimoramento do profissional do magistério e ao aperfeiçoamento da prática educativa; III - ao acesso às fontes

nacionais e internacionais de pesquisa, ao material de apoio pedagógico de qualidade, ao tempo de estudo e produção acadêmica-profissional, viabilizando os programas de fomento à pesquisa sobre a educação básica; IV - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de visão ampla do processo formativo, seus diferentes ritmos, tempos e espaços, em face das dimensões psicossociais, histórico-culturais, afetivas, relacionais e interativas que permeiam a ação pedagógica, possibilitando as condições para o exercício do pensamento crítico, a resolução de problemas, o trabalho coletivo e interdisciplinar, a criatividade, a inovação, a liderança e a autonomia; V - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, acompanhando as transformações gnosiológicas e epistemológicas do conhecimento; VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; VII - à promoção de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção, disseminação e uso, incorporando-os ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento da criticidade e da criatividade; VIII - à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras; IX - à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos(as) os(as) estudantes durante o percurso educacional por meio de currículo e atualização da prática docente que favoreçam a formação e estimulem o aprimoramento pedagógico das instituições. (BRASIL, 2015).

Desse modo, a Resolução nº 2/2015 é muito mais que um documento balizador ou normatizador da formação de professores. Ela se configura como um documento que orienta para uma Política de Formação de Professores como Política de Estado, principalmente quando defende sua articulação com o Decreto nº 8.752/2016, que, em consonância com a meta 15 do PNE⁶, “Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica”. É nesse contexto de proposição

6 Sobre o PNE, ver Dourado (2017, 2010).

política para uma sólida formação dos profissionais da educação que a Resolução nº 2/2015 sugere:

[...] pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação. (BRASIL, 2015).

Portanto, na arena política, a luta pela formação e valorização dos profissionais da Educação deve ganhar espaço nas agendas acadêmicas e institucionais para a defesa em torno de alguns princípios fundamentais: o direito à formação, a autonomia das universidades, o papel dos fóruns e dos movimentos de luta e o fortalecimento dos projetos institucionais para a formação de professores.

As Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020 afrontam a autonomia das instituições formadoras e o reconhecimento de sua capacidade de reger-se no cumprimento das finalidades sociais às quais se destinam por meio da construção de projetos institucionais de formação, resultantes de espaços de deliberação coletiva e em profunda articulação com as instituições de educação básica. As funções da universidade balizam e definem a natureza de sua autonomia. É por isso que o próprio texto constitucional afirma que “[...] as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, e expressa, simultaneamente, que “obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1988).

Os projetos institucionais para formação de professores também são importantes estratégias para o enfrentamento dos retrocessos expressos nas Resoluções nº 2/2019 e nº 1/2020. Quando articulados ao PDI, ao PPI e ao PPC, os projetos institucionais devem ser assumidos pelas universidades como experiências que afirmam identidades próprias na materialização de princípios e de diretrizes direcionados à formação inicial e continuada de professores.

Assim, uma universidade que apresenta um projeto institucional de professores comprometido com a função social da educação deve estar atenta às demandas e em constante diálogo com os movimentos sociais e sindicais organizados. Nesse lugar, deve haver um profundo comprometimento com o bem público e com o direito subjetivo. Um projeto institucional nessa envergadura deve ser aberto à comunidade e plural no campo das concepções e das ideias, destacando-se aqui o compromisso com o diálogo permanente com a educação básica. A fertilidade desse diálogo fortalece o direito à educação no âmbito dos direitos sociais mais amplos, que devem ser resguardados institucionalmente e permanentemente tensionados para sua efetivação.

Nesse sentido, a PUC Goiás – desde 1994 e mais recentemente em 2017 – foi uma das primeiras IES brasileiras a construir coletivamente o seu projeto institucional para formação de professores. Organizadas na EFPH, todas as licenciaturas reformularam seus projetos pedagógicos com base no projeto institucional. Esse movimento ocorreu em dois momentos distintos: a) o primeiro com sua construção em 2018; e b) já em 2021, com base na avaliação institucional e, em grande medida, também pela experiência vivida durante o período de pandemia, a EFPH fez nova reformulação no seu projeto institucional, inclusive nos projetos pedagógicos de todas as licenciaturas. Tanto em uma proposta quanto em outra, o Projeto Institucional de Formação de Professores da PUC Goiás constitui-se como uma política orgânica em um contexto que envolve o direito à educação como condição para ampliação pessoal/profissional dos estudantes e dos profissionais da educação. É sobre essa experiência que passamos a discorrer a partir de agora.

O projeto institucional de formação de professores da PUC Goiás: percurso histórico, princípios, concepções⁷

a história e a historicidade da formação de professores na PUC Goiás, partindo-se do entendimento de que a história não corresponde à mera exposição cronológica dos fatos, das datas ou das situações, mas, a rigor, constitui-se na compreensão crítica de que a existência humana implica a apreensão de seus condicionantes históricos, de modo que remonta a sua opção por um projeto de sociedade, homem, educação e formação humana. Trata, pois, da afirmação de um compromisso social e político que teve e tem, no decorrer da história, uma perspectiva ética, política, estética e de sólida formação científica. Portanto, falar da história da formação de professores na PUC Goiás é falar da “[...] história [como] objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo hegemônico e vazio, mas um tempo saturado de agoras” (BENJAMIN, 1994, p. 229).

Retomam-se aqui as rupturas e as continuidades de um longo processo que precisa ser apreendido em suas mediações históricas, sociais e políticas. Um primeiro destaque a ser considerado refere-se ao papel histórico da PUC Goiás quanto ao seu compromisso com a qualificação dos projetos dos cursos de licenciatura e a defesa da qualidade da educação básica. Como vanguardista, a PUC Goiás, junto com outras universidades brasileiras, sempre esteve à frente de grandes projetos nacionais que implicaram recolocar o debate da formação de professores como objeto de política pública prioritária. O compromisso da PUC Goiás em defesa da educação, da formação e da valorização dos profissionais da Educação encontra lugar em sua natureza e missão institucional como uma universidade que, desde o princípio, esteve voltada para a qualificação do bem público, nos moldes em que se registram a seguir:

7 Essa seção representa a síntese relativa à Política de Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), que constitui parte do Projeto Pedagógico da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH).

[...] a Universidade Católica de Goiás⁸ (UCG) afirma sua inserção regional como Instituição Católica de Ensino Superior, Comunitária e Filantrópica, que busca a identificação com as especificidades da Região Centro-Oeste, num contexto de modernidade aberta às perspectivas nacionais, sul-americanas e mundiais. Com base na interlocução entre as ciências, culturas, tecnologias, artes, razão e fé, a UCG, Instituição de Ensino Superior, Comunitária, Católica e Filantrópica é chamada a produzir saberes, distribuir bens simbólicos, criar e recriar modelos interpretativos, transformadores da realidade, por meio do ensino, pesquisa e extensão, possibilitando a formação de quadros profissionais capacitados e comprometidos na solução dos graves problemas do nosso tempo. (UCG, 2003, p. 19, grifos nossos).

Tendo como princípio “[...] produzir saberes, distribuir bens simbólicos, criar e recriar modelos interpretativos, transformadores da realidade, por meio do ensino, pesquisa e extensão” (UCG, 2003, p. 19), a formação de professores ganha destaque, desde a criação da Universidade, com a implantação de seus primeiros cursos em meados da década de 1940.

O contexto econômico, político e social das décadas de 1980 e 1990 registra debates em torno dos processos relativos às lutas sociais pela redemocratização do País, com forte incidência no projeto educacional brasileiro pautado pelo reordenamento do papel do Estado e da Educação. Em meio às lutas dos movimentos sociais, destacavam-se a defesa pela ampliação do direito à educação gratuita de qualidade, em todos os níveis e modalidades, e o fortalecimento da cidadania como condição humana e política.

Nesse cenário, a Universidade reafirmou a opção pela docência com base em uma “postura teórica e política”. Assim, os licenciados deveriam ser formados para atuar nos espaços educacionais intraescolares

8 Em 9 de setembro de 2009, a Universidade Católica de Goiás foi reconhecida pela Santa Sé como Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Em 23 de dezembro de 2009, a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação publicou, no Diário Oficial da União nº 246, a Portaria nº 1.747, que aditou o ato de credenciamento da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

e extraescolares. Isso implicou a redefinição da compreensão do papel docente, com o ideal de um professor que deveria ter “[...] uma compreensão crítica das questões científicas, filosóficas, éticas, técnicas e políticas da educação” que lhe favorecesse “[...] agir e intervir, no trabalho de recriar a realidade, como agente da cultura e de sua história individual e social, por meio da atuação profissional e de uma produção teórica sólida e consistente” (UCG, 2004, p. 8). Isso porque, segundo Veiga,

A formação dos professores deve se configurar em um processo de reflexão contínuo e não de produtividade, pois a ação educativa é um artefato complexo e as problemáticas escolares necessitam de discussão, reflexão e autonomia para alcançar os objetivos de uma educação emancipatória, na qual viabilize oportunidades concretas de aprendizagens, uma significativa relação entre a escola e a comunidade, e insira todos os segmentos nos processos decisórios/organizativos da escola. (VEIGA, 2012, p. 70).

A afirmação de Veiga (2012) nos ajuda a entender a criação do Programa de Formação de Professores⁹ pela Universidade em 1994. Esse programa tinha como princípio garantir a articulação e a integração da Política de Formação de Professores na Instituição. Nesse sentido, envolveram os diferentes departamentos que atuavam na formação de professores, com vistas à elaboração e implantação de um projeto único, que articulasse, de maneira orgânica, elementos historicamente dissociados na formação do professor: pedagogo/professor de área; licenciatura/bacharelado; forma/conteúdo; didática/prática de ensino; graduação/pós-graduação; ensino/pesquisa; formação pedagógica/conteúdo específico; verticalização do conhecimento/interdisciplinaridade. Implantou-se, então, um programa de formação de professores concretizado por meio de um currículo com base comum a todas as licenciaturas cujo

9 Vigente até 2003, a construção do Programa fundamentou-se na participação colegiada de gestores, docentes, discentes e funcionários de todos os departamentos que ofereciam Cursos de Formação de Professores na Instituição: Ciências Biológicas (BIO); Pedagogia (EDU); Educação Física (EFI), Filosofia (FIT); História e Geografia (HGS); Letras (LET) e Matemática, Física e Química (MAF). Esse Programa foi coordenado pelo Colegiado das Licenciaturas, que, à época, responsabilizava-se por promover a articulação desses departamentos, acompanhando e avaliando, permanentemente, a implementação da Política de Formação de Professores.

objetivo consistia em formar, com qualidade, o professor da Educação Básica (UCG, 2004).

Se, por um lado, a PUC Goiás reafirmava seus princípios com uma formação de professores ancorada na formação crítica, interdisciplinar, integrada e inovadora; por outro, as exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/96 de que a formação para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental se dê em nível superior trouxeram, a partir de 1996, a expansão dos cursos de formação de professores no setor privado e a crise das licenciaturas da PUC Goiás. Somam-se a isso a desvalorização da carreira, o gargalo do ensino médio e a expansão da educação superior em Goiás.

Para além do exercício da docência, reafirmou-se a Universidade como lócus da formação docente alicerçada na concepção de professores/pesquisadores. Isso exigiu o redimensionamento do lugar da pesquisa nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) a partir das discussões em torno da especificidade da formação do profissional da Educação como um docente pesquisador. Defendia-se, à época, uma compreensão ampliada do campo de trabalho dos profissionais da Educação que requeria capacitação adequada para atuar nas áreas específicas como professores e desempenhar as funções de assessoria, coordenação, gestão e pesquisa nas escolas, nos sistemas de ensino e demais ambientes educativos, como os movimentos sociais e os espaços de educação não formal.

Nesse contexto de discussão, a Instituição, em estreita articulação com os movimentos das entidades representativas dos profissionais da educação e com os sistemas de ensino, colaborou decisivamente para as mudanças educacionais regionais e nacionais (BRZEZINSKI, 2002). Assim, a Instituição reafirma seus princípios com a formação de professores em uma perspectiva crítica, interdisciplinar, integrada e inovadora.

A partir dos anos 2002, os cursos passaram a ser orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica – Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 –, confirmando a opção institucional pela formação de professores

assentada em sólida base teórica e no compromisso social e político, com vistas ao desenvolvimento de uma educação básica de qualidade. A opção pela docência como eixo epistemológico assegurava um núcleo comum a todos os cursos de formação de professores, concretizado por meio de disciplinas e atividades de caráter científico-cultural, humanístico e pedagógico, visando possibilitar ao estudante a compreensão das relações existentes entre o processo educacional e a globalidade das dinâmicas sociais, políticas e culturais.

Tal movimento impôs a necessidade de implementar o Fórum das Licenciaturas na PUC Goiás, ainda em 2002, como espaço de debates, fortalecimento político e troca de experiências para a gestão da Política de Formação de Professores. Composto pelos diretores e coordenadores das escolas que oferecem cursos de licenciatura, esse Fórum é imprescindível para acompanhar e avaliar o Projeto da Escola de Formação de Professores da PUC Goiás ora proposto. Reafirmando sua Política de Formação de Professores, em 2004, com a finalidade de articular e dar sentido e unidade à formação de professores, o Fórum foi ampliado institucionalmente e reestruturado, dando lugar ao Colegiado das Licenciaturas.

Nesse sentido, o projeto institucional da EFPH toma, como ponto de partida e de interlocução, o documento Programa de Formação de Professores da Universidade Católica de Goiás – 2004 (UCG, 2004). À época, o referido documento subsidiou profunda reformulação da proposta curricular dos cursos de licenciatura, com fundamento em uma visão inovadora e crítica, alinhada às exigências legais que regulavam a formação de professores no país, cuja execução foi acompanhada e avaliada pelo Colegiado das Licenciaturas dessa Instituição.

A construção desse documento, em meados de 2004, também foi marcada por um cenário de intenso processo de desvalorização da carreira docente, fato que produziu impactos no lugar social da profissão do magistério. Isso se deu pelas condições objetivas do campo profissional, marcadas por baixos salários e pela significativa redução de processos

seletivos para a contratação de professores no setor público, dentre outras. No seu conjunto, esse cenário produziu a baixa demanda pelo vestibular nas licenciaturas em todo o país e aprofundou o aligeiramento da formação. Contrária a essa lógica, a PUC Goiás, pela sua história e por sua opção política, criou o Vestibular Social em 2010, que teve como objetivo assegurar a entrada e a permanência dos discentes nos cursos de formação de professores.

Um dos princípios centrais do Vestibular Social¹⁰ é a inclusão social¹¹. Nesse sentido, o Vestibular Social, ao mesmo tempo em que se contrapõe ao discurso do senso comum, que rotula os discentes ingressantes como “economicamente desfavorecidos”, “socialmente incapazes” ou “diferentes”, propõe uma política institucional que articula o ingresso, a permanência e a conclusão dos estudos com qualidade. Está em causa, nessa proposta, a compreensão de que o conhecimento é um bem comum, portanto deve ser produzido e partilhado por todos, e precisa estar a serviço da vida em todas as suas dimensões: ética, estética, humana, política, econômica, cultural, dentre outras. Dessa forma, o Vestibular Social concebe o ingresso à Universidade como uma possibilidade de democratização do acesso ao conhecimento, que é historicamente produzido por todos.

10 A fim de não haver distinção social e acadêmica, a política de ingresso pelo Vestibular Social segue os mesmos padrões implementados pela PUC Goiás para classificação dos discentes: prova de conhecimentos e prova de redação. Uma vez aprovados, os candidatos ao Vestibular Social são encaminhados à segunda etapa do processo seletivo, que prevê a entrevista socioeconômica. Esta última toma como critérios: a) possuir renda bruta familiar de até 6(seis) salários-mínimos e, nos casos em que o grupo familiar se restrinja ao próprio candidato, a renda bruta não poderá exceder a 2 (dois) salários-mínimos; b) apresentar patrimônio compatível com a renda informada; c) ser ingressante de primeiro período nos cursos oferecidos; e d) não ser portador de diploma de curso superior. Os candidatos aprovados no Processo Seletivo poderão requerer a bolsa de estudo no valor de 50% do valor da mensalidade.

11 A inclusão social aqui referida diz respeito a todas as formas que se contrapõem à lógica da exclusão. A inclusão social não se configura em ajustar os desajustados, mas em manter alerta a crítica ao modelo econômico vigente que mascara as contradições sociais em nome de uma suposta igualdade de direitos. Dessa forma, a concepção de inclusão social precisa considerar o sentido ampliado dessa inclusão, que perpassa pela reiterada luta em favor dos direitos humanos, sociais, políticos e civis. Isso permite pôr em pauta o respeito às diferenças e à diversidade, ao mesmo tempo em que reafirma que a condição de igualdade humana só se concretiza em condições de emancipação dos sujeitos. O acesso à Universidade e a tudo o que se produz em seu interior é um instrumento democrático em favor dessa luta.

Passados mais de dezoito anos, novamente, as licenciaturas da PUC Goiás são instadas a refletir sobre o seu Programa de Formação de Professores, tendo em vista o seguinte: a) o cumprimento da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015; b) o novo cenário referente às Licenciaturas da PUC Goiás com a implementação do Vestibular Social, o qual, além de revigorar a demanda dos candidatos quanto aos cursos de formação de professores, contribui, também, para repensar o perfil e a identidade dos ingressantes nesses cursos; c) a realidade da educação diante da pandemia da Covid 2019; e d) a reformulação do Projeto Escolas 2.0 da PUC Goiás.

Do ponto de vista da resolução supracitada, cumpriu à Instituição indicar diretrizes que viabilizassem a articulação entre a graduação – primeira e segunda licenciaturas – a pós-graduação lato sensu e a pós-graduação stricto sensu, mediante uma proposta ancorada em sólida formação teórica e alicerçada no ensino, na pesquisa e na extensão. A compreensão da docência também é reafirmada em seu sentido ampliado, possibilitando, aos egressos desses cursos, o exercício do magistério e da pesquisa científica no campo educacional em espaços escolares e não escolares. Assim, compreendida em seu sentido mais amplo como prática social e educativo-pedagógica, a docência requer uma ação educativa sistemática, realizada em espaços formais e não formais, com o objetivo de reconstruir a maneira de pensar, de sentir e de agir dos sujeitos envolvidos nessa prática, tendo como instrumento os conhecimentos elaborados e sistematizados pela humanidade, recriados criticamente (UCG, 2004).

Em 2020, a pandemia decorrente do novo coronavírus alterou substancialmente os modos de ser, estar, compreender, situar, apreender e ensinar no mundo todo. O isolamento social incitou a emergência de um ensino remoto marcado pelas dinâmicas síncronas e assíncronas em plataformas e ambientes diferenciados de interação, comunicação e ensino. Diante disso, todos os cursos da EFPH foram orientados pela incorporação de estratégias e metodologias que pudessem garantir a

qualidade acadêmica nos processos de ensino e aprendizagem e, ao mesmo tempo, preservar a saúde dos professores e estudantes.

O Projeto Institucional de Formação de Professores da PUC Goiás também se justifica diante da nova organização acadêmico-administrativa da PUC Goiás, que, a partir de 2021/2, reconfigura o Projeto Escolas implementado em 2014. Nesse novo perfil institucional, as licenciaturas passam a ser oferecidas conjuntamente na EFPH¹², quais sejam: licenciaturas em Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Pedagogia e Química. Outra inovação do projeto institucional da PUC Goiás é a articulação dos cursos de bacharelados e licenciaturas. Além das licenciaturas referidas, compõe a EFPH quatro bacharelados: Arqueologia, Educação Física, História e Teologia. Essa integração e articulação fortalece o campo epistemológico e dá unidade na relação entre os campos da formação e profissão.

É nesse contexto de renovação que o projeto de formação de professores da PUC Goiás se renova mais uma vez em 2021, ao apresentar uma nova proposta que se atente para os desafios a serem enfrentados. Nessa nova proposta, a EFPH primou pela articulação entre graduação e pós-graduação; pela incorporação das dinâmicas das metodologias ativas e dos processos de autonomia dos estudos; pela flexibilização de tempos, espaços e aprendizagens; pela articulação entre formações de áreas e cursos afins, dentre outras perspectivas que qualificam, diferenciam e demarcam o compromisso da PUC Goiás com o projeto das licenciaturas.

12 De 2014 a 2021/1, as licenciaturas em Matemática, Química e Física estiveram ligadas à Escola de Ciências Exatas e da Computação (ECEC) e a licenciatura em Ciências Biológicas, à Escola de Ciências Agrárias e Biológicas (ECAB).

Interfaces e intersecções entre a formação inicial e continuada como estratégia de resistência à desvalorização da profissão docente

Considerando os objetivos da política de formação de professores, os princípios orientadores da formação docente e o perfil de egressos dos cursos de licenciatura da PUC Goiás, em um momento de grandes desafios relativos à formação desses profissionais, a EFPH – PUC Goiás, por meio do esforço conjunto de todos os cursos que a compõem, viu-se diante da oportunidade de (re)pensar o Projeto Institucional de Formação de Professores com a adoção de novas modalidades para a construção do conhecimento no campo da formação inicial e continuada de forma articulada. Tal projeto é constituído e efetivado com fundamento na conjunção entre conhecimentos de áreas e de cursos afins – cujo processo de ensino e aprendizagem é realizado por meio de dinâmicas curriculares e de percursos formativos propícios a garantirem, para além da qualificação dos cursos, a verticalização dos estudos, a unidade curricular de forma inovada, a atratividade e a flexibilidade de tempos e espaços para os estudos, por intermédio de metodologias que possibilitem aos estudantes autonomia no processo de construção do conhecimento. Ainda, com vistas a atender ao que dispõe a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do CNE, esse projeto institucional prevê a implementação da curricularização da extensão por meio de dois projetos interdisciplinares que agregam o ensino, a pesquisa e a extensão de forma articulada.

Vale-se, portanto, da compreensão de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade, sendo a primeira entendida como a relação entre as disciplinas e as áreas do conhecimento, ultrapassando o paralelismo e alcançando a combinação e a complementaridade (POMBO, 2022); e a segunda, como aquilo que está “entre”, “através” e “além” das disciplinas, dando unidade ao conhecimento (NICOLESCU, 2022), para fazer frente às necessidades do mundo presente.

Assim, resultado de amplas discussões, o projeto estabeleceu diretrizes comuns aos cursos de formação de professores da PUC Goiás como expressão do esforço institucional para atender às exigências contidas na Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e nas Diretrizes Curriculares Específicas dos Cursos de Licenciatura, primando: a) por uma proposta inovadora no campo da formação inicial e continuada, com verticalização dos estudos na Primeira Licenciatura, avançando-se para a Segunda Licenciatura, a Pós-Graduação Lato Sensu e a Pós-Graduação Stricto Sensu; b) pela inovação curricular que agrega o que é comum a todas as áreas de conhecimento constitutivas dos cursos; c) pela flexibilização curricular; d) pela adoção de aprendizagem significativa desenvolvida em projetos integradores no decorrer do curso; e e) pelo rigor científico nos processos acadêmicos, pautado por pesquisa, registro, sistematização, documentação e socialização do conhecimento.

No que se refere à **verticalização dos estudos**, conforme a Resolução CNE/CP nº 2/2015, a oferta da Segunda Licenciatura está condicionada à existência de licenciatura cursada e reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC). Nessa direção, a Política de Formação de Professores da PUC Goiás prevê que a Primeira Licenciatura seja realizada com carga horária mínima de 3.200 horas e duração de no mínimo quatro anos, e a Segunda Licenciatura com carga horária mínima entre 800 e 1.400 horas (em quatro semestres), a depender da especificidade do curso de interesse, sendo condicionada à equivalência entre o curso de origem e a nova licenciatura. Essa Segunda Licenciatura destina-se a portadores de diploma de licenciatura internos e externos à PUC Goiás que já disponham da Primeira Licenciatura; e não exige dos cursos a elaboração de novo PPC, mas integra-se ao da Primeira Licenciatura.

Ministrada na modalidade presencial, a Segunda Licenciatura oferece as disciplinas específicas fundantes de cada curso; destina 300 horas da carga horária total prevista para o Estágio Curricular Supervisionado; articula o Estágio Curricular Supervisionado com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico desenvolvidas no curso; reduz,

até o máximo de cem horas, a carga horária do Estágio Curricular Supervisionado para os portadores de diploma de licenciatura com exercício comprovado no magistério em atividade docente regular na educação básica.

O projeto institucional da EFPH também abre possibilidades de articulação entre bacharelados e licenciaturas, oportunizando aos estudantes que concluírem seus cursos de bacharelados e de licenciaturas com base nessa proposta a realização de outro curso, com carga horária mínima entre 800 e 1.400 horas, a depender da especificidade do curso de interesse e condicionada à equivalência entre o curso de origem e o novo.

Ainda, sintonizado com o seu tempo histórico – particularmente com aquele que reconfigura o campo da educação superior em face da pandemia do novo coronavírus que alcançou o Brasil no início de 2020, bem como com a necessidade de respostas imediatas ao movimento de configuração das crises das licenciaturas no país – o Projeto de formação de professores da PUC Goiás articula três dimensões: **unidade curricular, atratividade e flexibilidade**.

A fim de dar **unidade ao projeto comum** das licenciaturas e dos bacharelados na EFPH, todos os projetos de curso passaram por amplo processo de reformulação durante o semestre de 2021/1. A recomposição do projeto com novos cursos bem como os debates em torno das especificidades das licenciaturas e a reafirmação do campo teórico-prático da formação docente suscitaram a reorganização curricular, com base em itinerários e modos de oferecimento comum, da seguinte forma:

- a) todos os cursos da EFPH foram organizados de forma modular e em ciclos. O Ciclo I é o Ciclo do Projeto Formativo da Escola, sendo composto por um conjunto de módulos em relação ao qual o estudante precisa cursar por completo para avançar para o ciclo seguinte;

- b) o Ciclo I, denominado “Sociedade, Ciências, Cultura e Linguagens”, divide-se em três módulos, sendo que, no primeiro módulo, todos os acadêmicos de todos os cursos seguem juntos; no segundo, os estudantes se dividem em dois grupos: formação geral da docência para as licenciaturas e processos investigativos para os bacharelados; e, no terceiro módulo, os acadêmicos estarão divididos em cinco grupos interdisciplinares e articulados: 1) Letras e Pedagogia, 2) Arqueologia, História e Geografia, 3) Educação Física (licenciatura e bacharelado), 4) Ciências Biológicas (licenciatura e bacharelado), e 5) Física, Química e Matemática; e
- c) os cursos terão II ou III ciclos formativos, a depender do número de alunos.

Destaca-se, ainda, que todos os cursos devem levar o estudante a cumprir os requisitos legais expressos nos componentes curriculares para a devida integralização curricular: Atividades Complementares; Estágio Obrigatório; Prática como Componente Curricular, em cumprimento à Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, Art. 13, inciso I; e Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), componente curricular obrigatório dos cursos de graduação (Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004).

Do ponto de vista da **inovação curricular**, a partir de um estudo realizado no segundo semestre de 2011, a Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da PUC Goiás oficializou as Atividades Externas da Disciplina (AED) (Resolução CEPEA nº 004/2011) como estratégia acadêmica nos PPC da PUC Goiás. Trata-se de um componente curricular que prima pela possibilidade de ampliar a formação dos discentes para além da sala de aula. As AED têm como objetivo a mudança da prática pedagógica, uma vez que o termo “sala de aula” adquire sentido amplo e incorpora outros espaços, como laboratórios, bibliotecas, ambiente digital, entre outros, por meio de atividades constituídas por práticas participativas e

colaborativas que desenvolvam o espírito investigativo nos estudantes, colocando-os em contato com um tema que carece de entendimento, interpretação e análise.

Essas AED, nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) da EFPH – PUC Goiás, a partir da instituição da Prática como Componente Curricular pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e da Política de Formação de Professores da PUC Goiás, articulam-se a essa prática de forma orientada em cada período/módulo, sendo componente imprescindível para o sentido ampliado desse componente prático na formação dos egressos dos diferentes cursos, com vistas à qualificação do ensino e, conseqüentemente, da formação. Nesse sentido, a Prática como Componente Curricular Orientada (PCCO) no Projeto de Formação de Professores da PUC Goiás engloba as AED.

Nos PPC, o sentido de prática não se atrela ao praticismo, pragmatismo ou ao aprender fazendo. O sentido de prática aqui defendido implica reconhecer, em cada campo da formação, os elementos imprescindíveis para que os discentes consigam, ao longo do processo formativo, reconhecer, na sua profissão, identidade, saberes e fazeres. Portanto, a PCCO deve oportunizar a participação em atividades voltadas à pesquisa, à reflexão e à intervenção em situações-problema na escola ou em outros espaços educativos não formais.

Assim, a prática anunciada nesse caso é diferente de estágio e de atividades em laboratórios. Estas, por natureza epistêmica, já articulam teoria-prática e devem propiciar o estudo e a vivência de uma prática pautada na reflexão crítica. Desse modo, o sentido de prática implica o reconhecimento do exercício da profissão no diálogo com a sociedade, com os diferentes sujeitos do processo formativo e do mundo do trabalho, dos limites e das possibilidades da ação profissional em contextos históricos e sociais, dos espaços públicos e privados nos quais a profissão pode ser exercida.

Posto isso, a PCCO pode articular-se com órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino, com agências educacionais não

escolares, entidades de representação profissional, famílias e comunidade. Dessa forma, espera-se que a PCCO garanta formação centrada em um perfil profissional que evidencie autonomia, responsabilidade e compromisso social.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015, em seu artigo 13, § 1º, inciso I, estabelece que, ao longo do processo formativo, a prática como componente curricular circunscreva-se em 400 horas, com vistas a levar os projetos pedagógicos a colocarem em relação universidade-conhecimento-sociedade-formação.

Essa PCCO, articulada à AED, é materializada em um em Projeto Integrador (PI), que consiste em um mecanismo de integração e interdisciplinaridade dos componentes curriculares. O PI trata-se de um projeto elaborado, orientado e com os resultados avaliados pelo conjunto de professores que ministram as disciplinas no período ou no módulo e visa garantir uma articulação *horizontal* entre as disciplinas que compõem cada semestre (período e/ou módulo); *vertical*, entre os conhecimentos adquiridos no decorrer dos anos; e *transversal*, levando o estudante a relacionar os conhecimentos adquiridos nos componentes curriculares específicos a um tema central, alcançando, de forma interdisciplinar e transdisciplinar, sólida formação teórica, científica, política e social.

- O PI, articulando as AED e a PCCO, tem como premissas *processos de orientação acadêmica* – que favoreçam a atividade acadêmica na definição, no recorte, na coleta de dados, na análise, no registro e na produção escrita sobre os estudos empreendidos; *desenvolvimento da atitude de investigação científica* – que requer dos acadêmicos o desenvolvimento de metodologias de investigação da realidade e das habilidades do pensamento (análise, comparação, julgamento, inferência, síntese, compreensão, crítica, problematização, dentre outros); *desenvolvimento da atitude do pensamento e da ação interdisciplinar* – tendo como base de estudos um eixo ou tema central para o qual convirja a natureza epistemológica

das disciplinas; *relação teoria-prática na formação profissional* – que requer rigoroso processo de diálogo com a ciência e com o exercício profissional; *reconhecimento da identidade profissional e seus campos de atuação* – conhecimento do objeto, do campo, da profissão, dos saberes, dos fazeres e das ciências que elucidam a formação profissional; e *articulação dos conhecimentos* – dando unidade temática à PCCO em cada módulo/período/ano, mediante ações educativas que estreitem o vínculo universidade-escola-comunidade (PUC GOIÁS – EFPH, 2019).

Outra iniciativa do projeto institucional da EFPH – PUC Goiás para fazer frente aos desafios atuais é a **atratividade** para o ingresso nos cursos de graduação. Tendo em vista que a formulação do Projeto das Licenciaturas na EFPH tem suas bases na Resolução nº 2/2015, a temporalidade das licenciaturas é mantida por quatro anos. Todavia, o projeto reafirma a contrapartida social da EFPH e da Universidade na articulação entre graduação e pós-graduação.

A pós-graduação poderá ocorrer por dois caminhos. No âmbito da pós-graduação lato sensu, há uma proposta construída com base em um eixo transversal que perpassa todos os projetos de licenciaturas e bacharelados que permitem que todos(as) os(as) estudantes que concluírem seus cursos na EFPH – PUC Goiás possam cursar gratuitamente uma especialização em *Educação, Cultura e Patrimônio*. Tal proposta foi construída coletivamente por colegas dos cursos, coordenadores de Graduação, Direção Colegiada e Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da EFPH como uma das estratégias de reorganização acadêmico-administrativa da PUC Goiás, que, a partir de 2021/2, reconfigurou o Projeto Escolas implementado em 2014 para o Projeto Escolas 2.0 e se ancora em sólida formação teórica, alicerçada no ensino, na pesquisa e na extensão.

A escolha pelo curso *Educação, Cultura e Patrimônio* busca aprofundar os estudos transdisciplinares desenvolvidos na EFPH, a fim de

respeitar as diferenças; conhecer as especificidades; discutir os caminhos; identificar diversidades e diferentes identidades culturais; desenvolver o livre pensamento; questionar o consenso; quebrar preconceitos e fortalecer práticas de preservação. Esses são parâmetros que embasam o desenvolvimento da pesquisa e das ações educacionais voltadas ao patrimônio.

Um dos objetivos desse curso é buscar, nos autores, as possíveis ligações entre sua posição teórica relativa à educação e ao patrimônio cultural. Da mesma forma, compreende-se aqui o sentido ampliado de educação como prática humana e social. Já o recorte “cultura e no patrimônio” se justifica para dar a compreensão de que a cidade é vista como uma expressão da cultura do povo. No espaço urbano, as marcas da História ficam muito claras no traçado de suas ruas, na projeção de suas praças, na arquitetura de seus edifícios, no conjunto de seus quarteirões. Esse espaço pode ser compreendido por meio de lembranças, recordações ou momentos vividos cuja compreensão faz parte dos processos educativos.

Os eixos *Educação Cultura e Patrimônio* são afirmados em seus sentidos ampliados, possibilitando, aos egressos dos cursos de Graduação da EFPH, o debate teórico e o exercício do pensamento científico no campo educacional em espaços escolares e não escolares. Assim, compreendida em seu sentido mais amplo como prática social e ação educativo-pedagógica, essa formação garante aos seus egressos uma formação/ação educativa sistemática, realizada em espaços formais e não formais com o objetivo de reconstruir a maneira de pensar, de sentir e de agir dos sujeitos envolvidos nessa prática, tendo como instrumento os conhecimentos elaborados e sistematizados pela humanidade, recriados criticamente (UCG, 2004).

No curso de especialização em *Educação, Cultura e Patrimônio*, todos os estudantes egressos da EFPH farão uma carga horária de 390 horas, a distância, com todo material produzido pelos professores da EFPH. Para os momentos presenciais, a EFPH prevê a realização de

eventos específicos do curso e, da mesma forma, poderá contar com grupos de estudo e apoio, com a tutoria que será desenvolvida dentro do projeto de estágio de docência, envolvendo doutorandos dos programas da EFPH para o cumprimento das atividades requeridas pelas bolsas Capes e Fapeg.

A EFPH – PUC Goiás, em consonância com seus princípios de manter-se em sintonia com a realidade local e regional, visando realizar intervenções que respondam aos desafios cotidianos, entende que esse curso corresponde a uma demanda tanto da própria PUC Goiás quanto das demais IES da nossa região, de qualificar os profissionais formados pela EFPH para o exercício de um olhar investigativo no campo da cultura e do patrimônio.

No campo da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, o projeto institucional da EFPH prevê que os estudantes que participarem da iniciação científica, do PIBID e da residência pedagógica poderão, no último ano do curso, cursar até 8 horas em disciplinas dos programas de mestrado da EFPH, quais sejam: Educação, Ciências da Religião, Letras e História. Os créditos de tais disciplinas serão aproveitados e validados como equivalentes aos da graduação – em termos de valor e horas. Para os alunos que desejarem continuar seu projeto formativo no Mestrado, aqueles que realizaram PIBID, Residência Pedagógica, Monitoria e Iniciação Científica poderão aproveitar a mesma condição supracitada quanto ao valor de créditos e das horas da graduação. Nesta última modalidade, os alunos deverão fazer seleção para os programas e aproveitar os créditos para a graduação e para o próprio mestrado. Da mesma forma, a Universidade dispõe de estratégias de outras formas de acesso aos estudantes na Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Outra ação do projeto institucional diz respeito à **flexibilidade** de tempos e espaços para o processo de ensino e aprendizagem. Para fazer frente a essa necessidade, todas as disciplinas dos cursos de graduação da EFPH foram organizadas de modo que 60% delas ocorrerão presencialmente e até 40% na modalidade EaD, de forma

remota síncrona. Destacamos que os Componentes Curriculares Comuns entre as licenciaturas e/ou entre bacharelados ocorrem de forma remota/síncrona, almejando agregar todos os estudantes. Então, a fim de otimizar tempos e espaços do estudar, tendo em vista o propósito de garantir que os estudantes dos cursos possam organizar suas agendas de estudo, conciliando-as com o mundo do trabalho e a vida social/familiar, a organização dos cursos está assim distribuída: às segundas, terças e quartas, ocorrem as aulas presenciais para todos os cursos; e às quintas, sextas e aos sábados, as aulas EaD/remotas síncronas, que ocorrerão em ambiente virtual de aprendizagem (AVA) conciliando com a utilização de outros aplicativos ou tecnologias digitais para ampliação do conhecimento na área.

Quanto ao corpo docente, há uma equipe de professores compromissados com o estudo e a investigação de metodologias ativas para a qualificação do processo de ensino e aprendizagem nos cursos, acompanhada e assessorada pelo Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da EFPH, a fim de qualificar o trabalho coletivo.

Toda essa Política é submetida constantemente a um rigoroso processo de acompanhamento e avaliação pelo Conselho da Escola e Fórum de Licenciaturas da EFPH, composto pelo diretor da escola e coordenadores de curso, tendo como tarefa qualificar, operacionalizar, supervisionar e atualizar a referida Política. Esse Fórum, de caráter acadêmico e administrativo, empreende discussões e ações que assegurem a concretização dos objetivos e a efetivação dos princípios e práticas dessa Política.

Esse processo de acompanhamento e avaliação implica a adoção de estratégias de gestão, a saber: troca de experiências entre os cursos de licenciatura e bacharelado; formalização de pesquisas acadêmicas sobre a proposta de formação de professores empreendida nessa Política; avaliação contínua dos aspectos relacionados à integração dos componentes comuns e componentes específicos na execução do currículo dos cursos; articulação entre a graduação – Primeira e Segunda

Licenciatura – e a Pós-Graduação lato e stricto sensu; implementação da Política de Formação de Professores nos PPC, tendo em vista o processo de construção do conhecimento, a relação professor-discente, a avaliação discente e a organização do trabalho pedagógico, tanto em licenciaturas e bacharelados quanto na pós-graduação lato sensu; esforço na construção da autonomia intelectual do estudante; e exercício da colegialidade, possibilitando aos docentes e discentes uma postura dialógica e de corresponsabilidade no ensino, na pesquisa e na extensão.

Em todo esse movimento de elaboração do projeto institucional descrito, veem-se as complexas relações dialógicas estabelecidas para cumprir a proposta. São complexas no sentido de envolver não só diálogos na sua forma mais comum, aquela que ocorre entre os interlocutores, mas entre discursos fundantes das diferentes áreas do conhecimento dos cursos, sobretudo tendo em vista as orientações dos documentos norteadores das políticas de formação.

É claro que, numa ação com a natureza da que expomos aqui, o diálogo entre interlocutores na interação é o que dá sentido aos enunciados próprios de cada área do conhecimento, na medida em que o dialogismo emerge nas relações que o “eu” e o “outro” estabelecem por meio de discursos que historicamente promovem. Todavia, o projeto institucional da formação de professores na PUC Goiás, como já demonstrado, estabelece relações dialógicas ainda mais complexas, pois recorre não só ao diálogo face a face, mas, entre outros, aos discursos das legislações, da afirmação e do sentido da profissão docente; além dos discursos anteriores materializados no mesmo projeto institucional da formação de professores na PUC Goiás, modificando-o, aprimorando-o e tornando-o instrumento eficaz para fazer frente às demandas atuais.

Bakhtin (2016), ao se referir às relações dialógicas complexas, cita um “terceiro no diálogo”, que assume uma posição absolutamente específica, para além do destinatário (segundo), no sentido de que o autor do enunciado o pressupõe como o elemento constitutivo do enunciado total, nesse caso o projeto institucional da EFPH. Aqui, o “terceiro no

diálogo” corresponde às orientações da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, tomadas como estratégias de fortalecimento da formação de professores, as quais atravessam os enunciados e as ações do projeto da EFPH, com estes coexistindo. Dito de outro modo, ainda que na superfície do projeto e das ações efetivadas esse “terceiro no diálogo” não esteja aparente, todo o agir está crivado por ele, dando-lhe fundamento.

O último aspecto a se destacar do Projeto Institucional de Formação de Professores da PUC Goiás refere-se à **curricularização da extensão**. Com base na Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, do (CNE), que estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/14, a EFPH organizou essa experiência com base em dois projetos interdisciplinares que agregam o ensino, a pesquisa e a extensão de forma articulada e ancorada nos pressupostos da investigação científica e na atuação social/política. Os projetos integradores articulam um conjunto de disciplinas e suas cargas horárias para o estudo, planejamento e desenvolvimento. São eles: 1) Projeto Ação de Leitura Social e Cidadã; e 2) Projeto de Ação Social. Ambos os projetos oportunizam vivências solidárias ao discente, por meio do despertar da atitude científica, investigativa e, sobretudo, extensionista.

O Projeto Ação de Leitura Social e Cidadã, por meio da integração das disciplinas Leitura e Produção de Textos e Organização do Trabalho Acadêmico, comuns a todos os cursos de graduação da EFPH, pode interferir qualitativamente na sociedade, despertando a reflexão sobre a relevância da leitura como tecnologia de elaboração de cultura e de promoção da racionalização e humanização nas práticas sociais. Do ponto de vista social, o Projeto Ação de Leitura Social e Cidadã enfatiza a leitura na perspectiva do letramento, referindo-se às práticas sociais de leitura, que envolvem capacidades leitoras que estão para muito além da competência para ler apenas o signo linguístico. Assim, por meio de ações de socialização de textos constituídos tanto de signos linguísticos

quanto não linguísticos, isto é, de linguagem nas suas mais diferentes manifestações semióticas, o projeto viabiliza aperfeiçoamento para a cidadania como agente de mudança social aos discentes, referente à dignidade e aos direitos humanos, além de aprofundar o conhecimento científico.

Já o Projeto de Ação Social, por meio das disciplinas Antropologia, Filosofia, Sociologia e Religião e Cultura, que também são comuns às graduações da EFPH, possibilita a vivência da realidade dinâmica da sociedade aos discentes, que ocorre dentro de instituições¹³ comprometidas com a proteção, a promoção e a valorização dos direitos humanos e da natureza, levando-os a construir sentidos e ações que promovam uma sociedade mais justa, democrática e digna. Do ponto de vista social, o Projeto de Ação Social permite aos discentes de graduação autoconhecimento sobre seus valores pessoais e transpessoais quanto à realidade que os cerca e ao seu efetivo papel na sociedade. O objetivo é viabilizar o encontro com novas perspectivas, realidades e desafios aos discentes, possibilitando a qualificação para a cidadania e promovendo a responsabilidade social, além de aprofundar o conhecimento.

Considerações finais

demonstramos aqui a compreensão que o Projeto Institucional de Formação de Professores da PUC Goiás tem a respeito da educação assentada em interesses públicos e na defesa da formação docente, a qual compreende os processos sociais mais amplos, considerando-se que a apreensão dos processos educativos em escolares e não escolares consiste em marcar lugar no campo da disputa contra projetos de formação docente que refletem segmentos conservadores da sociedade

13 Os espaços e instituições para a realização do Projeto de Ação Social são aqueles que empreendem o debate e a luta pela moradia, pelos direitos humanos, pelo movimento feminino, pelo movimento LGBTQIA+, pelo movimento negro, pelo movimento indígena, pelo movimento sem-terra, pelo movimento em defesa das crianças e adolescentes, pelo movimento de Educação do Campo, pelos direitos dos idosos, pelo meio ambiente, dos fóruns em defesa da educação, pelos direitos da inclusão social, pela educação popular, dentre outros.

e representam setores que defendem o interesse privado alinhados em suas ações de efetiva mercantilização e financeirização no campo da Educação.

Mais ainda, como resultante de um complexo processo dialógico estabelecido como fundante das estratégias interdisciplinares e transdisciplinares aqui apresentadas, esse Projeto Institucional encontra lugar de resistência a movimentos de desvalorização da formação de professores, bem como de descontinuidade das políticas e diretrizes sustentadoras dessa profissão. Caminha na contramão de projetos de formação de professores que, nos moldes do que refletem Bazzo e Scheide (2019), colocam-se em defesa da conservação de premissas neoliberais, que refletem a impossibilidade de igualdade e justiça social, confiadas na privatização como meio de resolução do problema da equidade social, quando a realidade apresenta a contradição da riqueza concentrada nas mãos de poucos e a pobreza da maior parte da população. Ainda, resistir, nos moldes da compreensão por nós aqui apresentada, vai de encontro aos projetos que visam entregar profissionais sem percepção crítica à sociedade, incapazes de resistir às ameaças e cassações de seus direitos, atendendo, por esse motivo, a uma ordem de preservação de um sistema com suas desigualdades sociais.

Referências

AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. BNCC e formação de professores: concepções, tensões, atores e estratégias. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, CNTE, v. 13, n. 25, p. 33-37, 2019.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAZZO, V.; SCHEIBE, L. De volta para o futuro... retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, 2019.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito da história. *In*: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior, cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados, cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 8, 2015.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. **A Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2004/Lei/L10.861.htm. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**: Resolução do Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: CNE/CP 1/2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. Resolução Conselho Nacional de Educação nº 7/2018: Diretrizes para a Extensão na Educação Superior. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2018.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos**. Campinas: Papyrus, 2002.

DOURADO, L. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBP**AE, [s. l.], v. 29, n. 2, p. 367-388, 2013.

NICOLESCU, B. Um novo tipo de conhecimento: Transdisciplinaridade. **I Encontro Catalisador do CETTRANS**: Escola do Futuro, USP, Itatiba, SP, 1999. Disponível em: www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

POMBO, O. Epistemologia da Interdisciplinaridade. **Ideação – Revista do centro de Educação e letras da Unioeste**, Foz do Iguaçu, PA, v. 10, n. 1, 2008. Disponível em: http://www.humanismolatino.online.pt/v1/pdf/C002_11.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.

PUC GOIÁS. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Diretrizes dos Projetos Integradores**. Goiânia: PUC GOIÁS - EFPH, 2019.

PUC GOIÁS. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. **Resolução Cepea n. 004/2011**. Atividades Externas da Disciplina. Goiânia: PUC Goiás, 2011.

POPKEWITZ, T. S. **Reforma Educacional**: por uma leitura sociológica – Poder e conhecimento em Educação. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

UCG. Universidade Católica de Goiás. **Diretrizes do programa de formação de professores**. Goiânia: UCG/ UC Goiás, 2004.

UCG. Universidade Católica de Goiás. **Plano estratégico de gestão participativa (PEGP)**. Goiânia: UCG/UC Goiás, 2003.

VEIGA, I. p. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social? *In*: VEIGA, I. P.; AMARAL, A. L. (org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas: Papirus, 2012, p. 61-88.

CAPÍTULO 10

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE ENTRE LICENCIANDOS/ AS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRRJ



CAPÍTULO 10

EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO EM SEXUALIDADE ENTRE LICENCIANDOS/ AS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UFRRJ

Thaís Medeiros de Araújo
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação
em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) da UFRRJ.

Zilene Moreira Pereira Soares
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Situando a discussão

Em maio de 2022 foi publicado pela Human Rights Watch o relatório *Tenho medo, esse era o objetivo deles*, trazendo a discussão sobre os esforços políticos no Brasil em suprimir a educação sobre gênero e sexualidade nas escolas públicas de educação básica. O documento mostra a existência de uma campanha, amplamente amparada pelo governo do Presidente Jair Bolsonaro, com o objetivo de banir essa discussão das escolas. Toda essa pressão resulta em medo entre professores na abordagem do tema, tendo em vista que governantes e alguns membros da comunidade repetem esse discurso em tons de ameaça contra os educadores.

De acordo com o documento, os legisladores se opõem a essa discussão sob a justificativa de uma suposta “sexualização precoce”, “doutrinação”, “ideologia de gênero”, “erotização das crianças” ou ainda um incentivo para que os jovens façam sexo prematuramente. Ao contrário disso, uma educação em sexualidade, com material apropriado à faixa etária da criança, possibilita a adoção de práticas que previnam

a violência baseada em gênero, a identificação de situações de abuso, as infecções sexualmente transmissíveis e a gravidez indesejada (HUMAN RIGHTS WACHT, 2022; REDE BRASIL ATUAL, 2019; SPAZIANI; MAIA, 2015; ARCARI, 2013).

Considera-se que a educação vem sofrendo um cerceamento por parte de grupos conservadores no que se refere às discussões que tratam a diversidade de gênero ou orientação sexual, instaurando um clima de pânico moral contra populações sexualmente vulneráveis. Essas manifestações contrárias foram impulsionadas principalmente a partir de 2014, com a instauração do Plano Nacional de Educação (PNE), que suprimiu a problemática envolvendo gênero e orientação sexual do texto final – cuja coação também se estendeu aos planos estaduais e municipais de educação (TORRADA; RIBEIRO; RIZZA, 2020).

Compreendendo que crianças, adolescentes e jovens passam grande parte de seu dia e mesmo de sua vida no ambiente escolar, considera-se a escola um lócus privilegiado de discussão, ao mesmo tempo em que corresponde a um dos locais de produção de identidades (SILVA; MAGALHÃES, 2013). A escola como um espaço de resistência tem o potencial para apresentar propostas inclusivas, reconhecendo o pluralismo de ideias e promovendo ações de respeito e valorização da diversidade sexual e de gênero (TORRADA; RIBEIRO; RIZZA, 2020).

Entretanto, para que o tema seja abordado no cotidiano escolar, é preciso que, antes de tudo, ele seja inserido na formação de professores. De acordo com Pereira (2014), muitas vezes o professor deixa a universidade sem se sentir suficientemente preparado para lidar com o assunto. A tarefa não é fácil para o educador, pois é preciso fugir da biologização dos temas, em relação a qual se ignoram os aspectos sociais da sexualidade e enfatizam unicamente aspectos biológicos como órgãos reprodutivos, hormônios ou doenças. Pereira (2014) descreve em que se baseia esse preparo do professor:

Esse preparo inclui ter acesso aos fundamentos teóricos sobre a dimensão biológica e sociológica da sexualidade e

da reprodução, discutir com os pares (docentes de diferentes áreas), estar atualizado sobre os assuntos presentes nas diversas mídias, com vistas a reconhecer como legítimos os diferentes valores e crenças presentes na sociedade, bem como as dúvidas e curiosidades que os/as alunos/as trazem para sala de aula. Ao ampliar o leque de conhecimento dos/as alunos, o/a professor/a oferece possibilidade para que esses/as decidam qual o melhor caminho a seguir. (PEREIRA, 2014, p. 27).

Considerando a importância dessa temática na formação de professores, buscou-se compreender quais foram as experiências formativas voltadas para a abordagem da sexualidade – vivenciadas por formandos em licenciatura em Ciências Biológicas na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – que pudessem fundamentar o ensino na educação básica. O texto apresenta apontamentos teóricos que orientaram as concepções das autoras, logo em seguida descreve o percurso realizado na pesquisa e, ao final, apresenta a discussão sobre os resultados encontrados e algumas sugestões.

Gênero, sexualidade e educação: tecendo algumas considerações

A tentativa de teorizar o conceito de gênero iniciou-se com a segunda onda do movimento feminista ocorrida ao final dos anos de 1960. As feministas se ocuparam, dentre outros aspectos, em reivindicações do direito ao voto, igualdade de oportunidades de estudo e profissão e em demandas envolvendo o direito à sexualidade livre e o fim da violência contra a mulher. Elas trouxeram para a pauta que a dicotomia entre masculino e feminino não existe pelo fator biológico, e sim pela forma como essas características são valorizadas ou representadas em uma determinada cultura. Segundo Louro:

Pretende-se, dessa forma, recolocar o debate no campo do social, pois é nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos. As justificativas para

as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas (se é que mesmo essas podem ser compreendidas fora de sua constituição social), mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos cursos da sociedade, nas formas de representação. (LOURO, 2003, p. 22).

Compreender o gênero como uma construção social é entender que a percepção do que é considerado masculino ou feminino é mutável no tempo, nas sociedades, nas culturas e articula-se com outros marcadores sociais como raça/etnia, classe social, localização geográfica, capacidade física etc. Meyer (2010) salienta que o conceito de gênero, ao privilegiar os processos de construção das distinções biológicas, comportamentais ou psicológicas entre homens e mulheres, aproxima-se de perspectivas mais amplas, mostrando que as instituições e os símbolos de uma sociedade são construídos e atravessados por representações de masculino e feminino. Meyer (2010) aponta importantes implicações teóricas e políticas a partir do uso do conceito de gênero:

- 1) No decorrer da vida, nós nos constituímos como homens e mulheres, num movimento nunca finalizado. Nesse aspecto, os processos educativos (escola, família, meios de comunicação, brincadeiras, representações etc.) envolvem estratégias sutis de naturalização que precisam ser problematizadas.
- 2) A segunda implicação diz respeito às diferentes formas de viver a feminilidade e a masculinidade. Considerando a cultura um campo de luta e contestação, noções essencialistas de homem e mulher que perpassam toda a história são consideradas simplistas. Por essa pluralidade, o conceito articula-se a outros marcadores sociais, como raça e classe, produzindo modificações importantes na forma como masculinidades e feminilidades podem ser vivenciadas.
- 3) O conceito sinaliza não apenas para as mulheres, e sim para as relações de poder que existem entre homens e mulheres, incluindo as formas como se constituem “sujeitos de gênero” (MEYER, 2010,

p. 18). Isso implica em analisar as práticas sociais que educam os indivíduos como homens ou mulheres, principalmente em “bem intencionadas” propostas de intervenção que busquem desestabilizar as relações de poder envolvendo gênero.

- 4) E a última implicação é o afastamento de análises que se baseiem em uma ideia reduzida de papéis fixos atribuídos a homens e mulheres, focalizando, ao contrário, uma aproximação com perspectivas mais amplas, que consideram que instituições sociais, normas, políticas, símbolos, dentre outros, são constituídos e atravessados por representações de masculino e feminino.

Em se tratando da sexualidade, a presente pesquisa questiona seu entendimento apenas como um atributo biológico, compreendendo-a como uma construção histórica e cultural. Considera-se a complexidade da sexualidade que se forma na correlação entre múltiplos elementos presentes na família, medicina, educação, biologia, pedagogia e psicologia.

Para Foucault (2012), em torno da sexualidade foi sendo construída uma rede discursiva com o objetivo de regular os corpos, os comportamentos e a produção de subjetividades. A sexualidade atravessou os séculos XIX e XX como elemento organizador da verdade, produzindo efeitos de normatização e patologização sobre a vida dos indivíduos. Uma vez constituído o dispositivo histórico da sexualidade, o sexo tornou-se uma instância privilegiada de determinação da verdade mais íntima dos sujeitos ou de sua classificação como anomalia. A sociedade criou dispositivos para colocar o sexo em discurso, construindo uma aparelhagem para produzir uma variedade cada vez maior de discursos, que se materializam numa incitação política, econômica e técnica ao falar de sexo por meio de um discurso racional científico, ativando um instrumento de poder:

O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas

interdições; mas, também, afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras. (FOUCAULT, 2012, p. 12).

Em *A História da Sexualidade*, Foucault (2012) afirma o caráter histórico e cultural da sexualidade. Entretanto, não é uma história linear e nem estática, mas sim construída pelos sujeitos durante toda a sua vida. A sexualidade no nosso tempo é tão diferente de outros tempos e culturas que não se pode falar em uma histórica única da sexualidade. “As sexualidades” devem ser consideradas no plural pois existem diversas formas de vivenciá-las, são marcadas pela cultura, pelo tempo em que se vive e pelas representações sociais de determinada sociedade (LOURO, 2003).

Como afirmado anteriormente, a sexualidade vem sendo tratada em diferentes instâncias sociais. Silva e Magalhães (2013) afirmam que a escola é um dos locais centrais de produção de identidades e que os professores também participam desse processo quando legitimam, reafirmam e valorizam determinadas representações em detrimento de outras. Segundo Louro:

Uma noção singular de gênero e sexualidade vem sustentando currículos e práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver o gênero e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, a heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico. (LOURO, 2010, p. 43).

Estudantes e famílias dissidentes do padrão são invisibilizados e marginalizados. O padrão ao qual Louro (2010) se refere é o homem, cisgênero, hétero, branco, de classe média. Tudo que diverge a esse modelo fica à margem e muitas vezes é ignorado nos currículos, ou tratado como temas exóticos e alternativos, sofrendo os diversos preconceitos em uma escala hierárquica e interseccional quanto mais se afastam do modelo ideal.

Os grupos excluídos, em sua luta por representatividade, são muitas vezes respondidos pelos gestores com políticas rasas como comemorações em datas especiais e atos isolados. O dia do índio, da mulher, do negro, do deficiente físico são exemplos dessas comemorações pontuais. Essas datas não mudam o funcionamento da comunidade escolar e nem “[...] chegam a perturbar o curso ‘normal’ dos programas” (LOURO, 2010, p. 45). Muitas vezes, o motivo da comemoração não é percebido criticamente pelos estudantes e professores; e o lugar problemático das identidades marcadas continua com seu significado de estranho ou diferente.

Os tempos pós-modernos têm trazido à tona grupos que estavam relegados às margens. E o excêntrico, tido como diferente, passa agora a ter algum destaque. Entretanto, educadores e corpo escolar frequentemente não sabem como encarar essas diferenças. Louro explica que:

Talvez seja mais produtivo para nós, educadoras e educadores, deixar de considerar toda essa diversidade de sujeitos e de práticas como um “problema” e passar a pensá-la como constituinte do nosso tempo. Um tempo em que a diversidade não funciona mais com base na lógica da oposição e da exclusão binárias, mas, em vez disso, supõe uma lógica mais complexa. (LOURO, 2010, p. 51).

O aparente caráter universal e estável das identidades centrais é constantemente afirmado na sociedade e na escola. A estabilidade do lugar central resulta em uma história que vem sendo reiteradamente contada e, por isso, parece tão verdadeira. É preciso, sobretudo quanto aos profissionais de educação, estar atentos e críticos sobre esses movimentos e buscar desconstruir a naturalidade dessa uniformização social e cultural. É necessário que professores reflitam sobre o caráter político de suas ações cotidianas, contrapondo-se a estratégias que garantam cotidianamente a estabilidade da identidade normal, sendo a favor de práticas que desestabilizem a universidade do centro e reafirmem o caráter construído de todas as posições (LOURO, 2010).

Valente e Novo (2017) observam a escola como local que muitas vezes funciona aliado aos padrões “normais”, nos quais o diferente do que é considerado normal (o padrão heterossexual) não é levado em consideração pela comunidade escolar. Com isso, a escola pode reproduzir práticas sexistas e homofóbicas. Porém, ressalta-se que a escola também pode promover transformações sociais, à medida que há resistência pelos grupos dissidentes que desejam ocupar espaços e ser reconhecidos.

A sexualidade compõe a subjetividade dos indivíduos, sendo mais um motivo para que todos os níveis de ensino, desde os primeiros anos da educação básica à educação superior, sejam inseridos como conteúdo contínuo. Entretanto, o que se observa constantemente é a temática da sexualidade sendo abordada de maneira pontual e descontínua, o que pode desmotivar e dificultar a reflexão dos educandos (FURLANI, 2013).

Diversos autores versam sobre a importância de se trabalhar a diversidade nas escolas. Junqueira (2013, p. 49) menciona que a “diversidade ensina”, e que a perspectiva deve ser “educação na diversidade”, “para diversidade”, “pela diversidade”:

A educação na diversidade’ trabalha na perspectiva de incluir o “outro” (visa ao seu pertencimento a todos os espaços sociais). A “educação para a diversidade” volta-se para a abertura em relação ao “novo”, o reconhecimento da legitimidade da “diferença” (e a reflexão acerca de sua produção). “A educação pela diversidade” vale-se das potencialidades oferecidas pela diversidade”. O convívio entre pessoas diferentes, efetivamente incluídas e reconhecidas enquanto tais”. (JUNQUEIRA, 2013, p. 49).

O autor apresenta a essencialidade da diversidade, ou seja, só é possível se alcançar uma educação de qualidade quando existe uma inclusão e valorização do diverso. É preciso enfatizar o direito à emancipação de todos, independente de especificidades como religião e política. Educar na/para/pela diversidade é educar sempre com questionamentos acerca de suas certezas (JUNQUEIRA, 2013).

Diversos termos passaram a surgir para contemplar a temática da sexualidade na educação. Destaca-se o termo “educação em sexualidade”, que é inclusive um termo utilizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Outro termo que tem sido bastante utilizado, inclusive por Xavier (2017), é “educação para a(s) sexualidade(s)”, pois ela acredita que o termo amplie o que se convencionou chamar de “educação sexual”, trazendo consigo noções de afetividade, prazer, amor e desejos. O termo é utilizado no plural pois existem inúmeras possibilidades e diversas maneiras de se vivenciar a sexualidade. Para Xavier (2017), não existe neutralidade nos termos e cada um deles está carregado de significados e disputas. A presente pesquisa reconhece os aspectos políticos envolvidos por trás da nomenclatura, entretanto opta, a critério de padronização, pelo termo “educação em sexualidade”, considerando a ampliação das discussões para além dos aspectos biológicos, englobando também fatores socioculturais e econômicos.

Percurso de Pesquisa

A pesquisa possui abordagem qualitativa, que se caracteriza pela obtenção de dados descritivos sobre a situação estudada, podendo envolver pessoas, situações e interações, procurando compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (GODOY, 1995). Essa metodologia foi escolhida por representar melhor as subjetividades dos entrevistados, buscando-se suas perspectivas e os significados atribuídos aos fenômenos (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Foi proposto um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos formandos da Licenciatura em Ciências Biológicas da UFRRJ, por meio da plataforma Google. A coordenação do curso fez a mediação entre a pesquisadora e os estudantes, divulgando o link do questionário a todos os formandos do curso na modalidade licenciatura em março do ano de 2021. Optou-se por usar a nomenclatura

“formandos” para se referir a todos os estudantes que cumpriram pelo menos 80% da carga horária do curso. A escolha desse grupo, em específico, justifica-se por já terem percorrido a maior parte de sua formação acadêmica, por essa razão seriam os mais indicados a refletir sobre o que o currículo do curso propõe a respeito de gênero e sexualidade.

Em paralelo à análise do grupo, o site do curso de Ciências Biológicas da UFRRJ foi visitado para a consulta do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), e também da matriz curricular. A coordenação do curso cedeu as ementas de algumas disciplinas que não constavam no site. A análise do PPC e das ementas são importantes elementos a serem consultados, considerando que, por meio deles, pode-se encontrar, ou não, a presença do tema sexualidade na matriz curricular e de qual maneira está sendo tratada. Dessa forma, acredita-se que reflexões possam ser realizadas sobre a formação dos licenciandos em ciências biológicas na UFRRJ no quesito sexualidade, observando os desafios e as dificuldades para possivelmente propor sugestões de melhoria.

Os questionários foram analisados por meio da leitura e categorização dos dados, buscando agrupá-los por proximidade dos significados em cada resposta. Da mesma forma, as matrizes curriculares foram lidas e realizou-se uma busca por termos relacionados com sexualidade. As disciplinas que apresentaram esses termos foram selecionadas e analisadas.

Caracterização do grupo estudado

Foi enviado um questionário eletrônico a 54 estudantes formandos da licenciatura em Ciências Biológicas da UFRRJ, obtendo o retorno de apenas 20. Um dos fatores que pode ajudar a compreender a baixa adesão ao questionário é a falta de acesso aos dispositivos tecnológicos necessários e à rede de internet, inviabilizando as respostas. Salvador *et al.* (2020) acrescentam que os questionários on-line apresentam como

limitação a impossibilidade de esclarecimento e a baixa profundidade das respostas, o que dificulta a compreensão do pesquisador sobre os temas ou uma interpretação mais apurada. Ressalta-se a opção pelo uso dos questionários em virtude de a pesquisa ter sido realizada durante a pandemia de Covid-19, inviabilizando encontros presenciais para a realização de entrevistas.

A maioria dos respondentes (nove estudantes) está na faixa etária de 23-27 anos, oito estudantes tinham 28 anos ou mais e três estavam na faixa etária mais jovem, dos 18 aos 22 anos. Mandarino e Beltrão (2018), em análise da formação inicial de professores no Brasil, apontam que a idade dos concluintes vem aumentando. Entre 2005 e 2008, 70% dos concluintes tinham até 32 anos, sendo que o mesmo percentual tinha 35 anos em 2014. As autoras, ao traçarem o perfil dos licenciandos, concluem que são de origem socioeconômica baixa e muitos já trabalham durante a formação.

Todos os entrevistados responderam ser cisgênero, ou seja, identificam-se com o sexo que lhes foi atribuído no nascimento. Essa pergunta foi realizada por ser a universidade pública federal um local de maior liberdade e autonomia, por isso seria mais provável que os jovens assumissem sua identidade de gênero sem medo de represálias.

Do total de concluintes pesquisados, há 13 pessoas do sexo feminino e sete do sexo masculino. De acordo com dados do Censo da Educação Superior do INEP (INEP, 2019), do total de matrículas registradas em cursos de licenciatura em 2019, 72,2% são do sexo feminino. Esse dado converge com a discussão sobre a feminização do magistério. Cabe destacar que, durante muito tempo, a docência foi considerada uma semiprofissão ocupada principalmente por mulheres. O ingresso massivo de mulheres na docência fez com que essa profissão passasse a ser vista como um trabalho feminino, um dom, associada a uma desvalorização salarial, sob a justificativa de que as mulheres não necessitam receber o mesmo salário que os homens, chefes de família. A feminilização

da docência levou à associação da profissão ao “cuidar”, característica ligada à natureza feminina (FERREIRA, 2015).

Na categoria religião, o grupo mostrou-se bastante heterogêneo: 10 pessoas disseram não possuir religião. Dentre os demais, sete se declararam cristãos, um umbandista e dois preferiram não opinar. De acordo com Oliveira e Bizzo (2016), o Brasil vem sofrendo mudanças no que diz respeito à religião das pessoas, a partir das quais é possível observar maior número de cristãos evangélicos, pessoas sem religião e ateus. Esses dados refletem a transformação social pela qual o país vem passando. O número de pessoas que se declararam sem religião (metade dos entrevistados) pode ser explicado, dentre outros motivos, pelo enfraquecimento das instituições religiosas, que tende a resultar na redução da influência da igreja nos valores e comportamentos dos jovens.

Em resumo, ao tratar da questão religiosa contemporânea no Brasil, é preciso considerar “[...] a perda da hegemonia católica; a difusão de experiências religiosas; e a forma de viver a fé sem pertença” (OLIVEIRA; BIZZO, 2016, p. 182). Mezzomo, Pátaro e Bonini (2017) apontam o aumento em cinco vezes do número de autodeclarados sem religião nas pesquisas do censo demográfico quando comparadas às pesquisas feitas entre os anos de 1980 e 2010. Esses dados convergem com os achados na presente pesquisa quanto ao número de pessoas que se declararam sem religião.

Em relação ao ano de ingresso na universidade, as respostas permitem concluir que dos 20 estudantes, 12 alunos estão concluindo a graduação com 4 a 8 anos de curso, e 8 cursaram a graduação num período de 8 a 11 anos. Esse dado é preocupante haja vista que o curso tem previsão de 4 anos para a conclusão. Considerando os limites dos questionários, não é possível afirmar se esses alunos permaneceram de fato todo esse período na universidade ou se trancaram a matrícula em uma determinada época do curso.

Contudo, os dados acendem um alerta para a necessidade de estudos sobre o tempo de conclusão do curso e as estratégias para auxiliar

alunos com dificuldades. Rabelo e Cavenaghi (2016) apontam um aumento do tempo de conclusão de cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Química e Matemática entre os anos de 2009 e 2013, o que impacta na escassez desses profissionais no mercado de trabalho. Segundo recente pesquisa publicada pelo jornal *Folha de São Paulo*, menos de 50% dos alunos se formam dentro do prazo esperado (FRAGA, 2018). Nas Universidades Federais, o percentual de formandos após uma média de 5 anos de curso foi de 47,7% no período de 2015 a 2017, esses números se justificam por uma combinação entre evasão, trancamentos e adiamentos da formatura, que podem estar relacionados com o problema da crise econômica no país. Teixeira *et al.* (2014) observaram que estudantes do curso de ciências biológicas da CEDERJ, UENF, UERJ, UFRJ, e USU levavam em média 9,3 períodos para se formar. Evangelista e Cavalcante (2019) realizaram uma pesquisa com estudantes retidos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) na qual buscavam causas para o atraso na conclusão do curso. Os autores elencaram diversas possíveis explicações para a retenção de estudantes no ensino superior: dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, dificuldades de aprendizagem dos conteúdos e problemas com metodologias de ensino de disciplinas da área das ciências exatas.

Dentre os sujeitos pesquisados, 11 disseram ter participado de algum tipo de pesquisa durante a graduação. As áreas estudadas foram diversas, destacando-se: Agrofloresta, Botânica, Malacologia, Ecologia de peixes, Agroecologia, Ecologia, Ornitologia, Ecologia Comportamental, Cinética Química e Modelagem Computacional. Entretanto, apenas dois estudantes participaram de Iniciação Científica (IC) na área de educação, o que sinaliza para a necessidade de políticas de valorização do magistério, para que este se torne mais atrativo aos jovens. Segundo Massi e Queiroz (2010), a IC propicia que o estudante tenha uma maior imersão no “fazer ciência”, tendo contato com muitos conteúdos suplementares a sua formação. A IC possibilita o contato inicial com

a pesquisa ainda na graduação e também que o estudante se prepare melhor para o mercado de trabalho.

Possíveis momentos formativos em educação em sexualidade no decorrer da graduação

Considerando que o objetivo da presente pesquisa foi averiguar os momentos formativos do curso relacionados ao ensino da sexualidade, os planos de curso e as ementas das disciplinas foram analisados. O curso de Ciências Biológicas da UFRRJ teve origem no ano de 1968 como curso de História Natural. Em 1977 há o reconhecimento do Ministério da Educação com a designação de licenciatura em Ciências, habilitação em Biologia. Já a criação do curso com as modalidades licenciatura e bacharelado, conforme apresentado nos dias de hoje, ocorreu em 1986. Atualmente, o modelo de ingresso no curso acontece por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Ao acessar o site do curso, o PPC não foi encontrado. Existe uma aba para acesso, porém com a mensagem “em desenvolvimento”. Foi informado pela coordenação que o PPC do curso foi aprovado e está aguardando uma deliberação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) para que seja divulgado. Segundo Fagundes (2009), o PPC pode ser um importante instrumento de avaliação sobre os egressos e inclusive sobre o perfil dos acadêmicos.

Buscando compreender as experiências formativas dos estudantes por meio do currículo, foram analisadas três matrizes curriculares do curso, 2009-1, 2009-2 e 2013-1, para examinar quais disciplinas poderiam abordar a educação em sexualidade ou mesmo algum aspecto da temática sexualidade. A análise dessas matrizes em específico, se justifica pelo fato de serem as matrizes que guiavam a formação dos participantes da pesquisa.

Foram identificadas quatro disciplinas que teriam potencialidade em discutir o tema, a saber: Anatomia Animal, Genética Geral, Histologia

e Biologia Humana. Porém, após a leitura do material, concluiu-se que todas focalizam apenas aspectos biológicos, reprodutivos ou hormonais, conforme ocorre tradicionalmente, deixando de lado implicações mais sociais, que poderiam ser complementares ao estudo da biologia.

Corroborando com o estudo sobre as ementas, apenas dois, dentre os 20 estudantes pesquisados, disseram ter participado de alguma discussão envolvendo a temática sexualidade no decorrer do curso. Foi perguntado, então, em qual disciplina o tema apareceu. Um estudante respondeu que a temática surgiu na disciplina de Ensino de Biologia 1, em uma aula ministrada por uma professora convidada e outro estudante respondeu que a temática surgiu em três disciplinas diferentes: Psicologia da educação, Sociologia da Educação e na disciplina de Educação do Campo e Movimentos Sociais. Paiva *et al.* (2021) entrevistaram professoras de Ciências da Educação Básica, as quais, por sua vez, afirmaram que não tiveram contato com essa temática durante sua formação acadêmica, sobressaindo uma abordagem biologicista no ensino da sexualidade. Isso demonstra a carência desses estudos na graduação e a importância da inclusão, no decorrer da formação inicial, de discussões que considerem a diversidade sexual no currículo de forma mais sistemática, que possam ir além de atividades pontuais.

Levando em conta a ausência dessa discussão no currículo da licenciatura dentre o grupo pesquisado, os estudantes foram questionados sobre atividades (mesas redondas, minicursos, oficinas etc.) oferecidos pela universidade que tivessem como temática a educação em sexualidade. Dentre os respondentes, 14 pessoas disseram que não participaram de atividades com esse tema e seis responderam que participaram. Esse dado aponta que o tema, quando presente, vem de atividades complementares às disciplinas obrigatórias da graduação.

Em seguida, foi solicitado que os estudantes falassem com mais detalhes a respeito da atividade que participaram na qual foi abordada a temática sexualidade. Assim, foram citados o Encontro Regional de Ensino de Biologia (EREBIO), o Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão

(NEPE) da UFRRJ, defesa de monografia, palestras e atividades on-line. É interessante salientar que, por não serem atividades obrigatórias, são os estudantes que demonstram interesse, o que reflete uma demanda por parte da comunidade acadêmica justificada talvez por questões pessoais – ou mesmo por acreditarem que esse conhecimento contribuiria para a sua formação profissional.

Quando questionados se vivenciaram a discussão da temática sexualidade nos estágios supervisionados, apenas dois estudantes disseram que sim, sendo que ambos os casos ocorreram em aulas sobre o sistema reprodutor. Para Ribeiro e Souza (2003), o discurso muitas vezes observado nas escolas refere-se ao ensino da sexualidade ligada aos aparelhos reprodutores e sua fisiologia, ficando historicamente a cargo da disciplina de ciências e biologia a abordagem da temática, constantemente sob viés médico e biologizante.

Com relação ao local ou meio em que buscam informações sobre sexualidade, 18 entrevistados citaram a internet como fonte, seguido de conversas com colegas (14), livros (8), professores (4) e apenas dois dos entrevistados assinalaram a opção que não buscavam o assunto pois não tinham interesse. Esses dados assemelham-se bastante com o trabalho de Brant e Martins (2020), no qual foram analisadas as fontes de pesquisa para questões relacionadas à sexualidade e saúde entre estudantes do curso de educação física. Nesse trabalho, os autores também identificaram a internet como principal fonte de pesquisa, demonstrando a importância das mídias digitais na divulgação de informações.

Buscando averiguar o que os formandos conhecem sobre o tema, foi solicitado que eles definissem sexualidade e o que os remetia a essa palavra. Somente um respondente disse que não sabia definir sexualidade. Nas demais respostas, pode-se observar aspectos biológicos “*necessidade sexual biológica*”, aspectos psicológicos “*a maneira pela qual a pessoa se expressa e se vê sexualmente, fisicamente, emocionalmente, afetivamente*” e tópicos sociais “*Sexualidade está relacionada ao biológico, ao social e ao psicológico, sendo indispensável a análise da ideia isoladamente*”.

Um respondente trouxe a temática do autocuidado para sua resposta “*sexualidade é a forma de lidar com o fluxo de energia do nosso corpo, num sentido pessoal de autocuidado e autoamor*”. Esses achados estão em consonância com Louro (2003), que descreve a sexualidade como multifatorial, possuindo aspectos biológicos, mas também sendo gerada em um contexto social, cultural e histórico.

Quando perguntados se se sentiam preparados para abordar sexualidade em sala de aula, 14 estudantes não tiveram certeza, quatro não se sentiam preparados, um aluno não abordaria esse tema e somente uma pessoa se sentiu preparada para tal. Pereira (2014) encontrou dados semelhantes, nos quais as participantes de sua pesquisa relataram não lembrarem de ter vivenciado conteúdos relacionados à sexualidade na graduação, impactando a experiência de lidar com seus alunos em sala de aula, não se sentindo preparadas para uma abordagem diferente da estritamente biológica. Com relação à perspectiva dos licenciandos sobre qual instituição é responsável por abordar a sexualidade, sete formandos acreditam que a escola é a principal responsável por falar sobre sexualidade com crianças e jovens, e cinco acreditam que é a família. Do total de respondentes, oito acreditam que ambas as instituições devem dialogar e trabalhar juntas. Na visão de Garcia (2003), a educação em sexualidade deve ser trabalhada concomitantemente pela família e pelo ambiente escolar, enfoque em que não há substituições, mas sim complementação.

Um dado que chama a atenção é que a maioria dos respondentes (20 alunos) acredita que a temática da sexualidade não foi abordada de maneira satisfatória no curso, fato corroborado pela análise das ementas. Então, foi pedido que os estudantes comentassem sobre essa ausência na licenciatura em ciências biológicas. A título de ilustração, destaca-se a fala de um graduando que enfatiza aspectos biológicos: “*Não temos nenhuma disciplina que aborde o assunto e nos guie como abordar. É uma temática de grande importância que é menosprezada dentro da universidade, infelizmente*”.

Os achados permitem concluir que as experiências formativas dos licenciandos seguem os modelos tradicionais do currículo de ciências biológicas, segundo os quais as discussões envolvendo a sexualidade não possuem visibilidade. Para além disso, é preciso desenvolver ações de resistência nas universidades e estratégias que pressionem os órgãos responsáveis pela elaboração de políticas públicas na inclusão de pautas que contemplem os grupos sexualmente vulneráveis, fazendo frente às forças reacionárias que vêm controlando o país.

Possíveis desdobramentos

A presente pesquisa teve como objetivo compreender quais foram as experiências formativas voltadas para a abordagem da sexualidade vivenciadas no decorrer da formação no curso de ciências biológicas da UFRRJ. Para isso, buscou-se investigar o PPC do curso que estava indisponível para consulta. Na tentativa de encontrar possíveis tópicos que abordassem o tema, a ementa de algumas disciplinas também foi analisada, todavia novamente constatou-se a ausência desse conteúdo. Conclui-se que atualmente nenhuma disciplina do curso de Ciências Biológicas abarca a sexualidade de maneira ampla e de forma explícita em sua ementa. Em razão disso, caso essa discussão se materialize, seria em momentos pontuais ou com a presença de professores convidados.

Por meio do questionário, os concluintes demonstraram interesse no tema e, de forma geral, acreditam que o conteúdo que tiveram em sua formação foi insuficiente para que se sentissem preparados para trabalhar a educação em sexualidade nas escolas. Nesse sentido, desafios foram apontados, a exemplo da falta de disciplinas que abordem o tema e professores que trabalham temas estritamente biológicos.

Logo, pode-se destacar a importância do PPC para uma maior clareza quanto aos objetivos e às concepções de educação do curso, bem como para a criação de disciplinas que contemplem a discussão sobre a sexualidade nas escolas, subvertendo os espaços de poder ocupados pelas

disciplinas clássicas das Ciências Biológicas e abrindo possibilidades para uma visão crítica dos temas relacionados à biologia e à educação. A criação de bolsas de pesquisa voltadas para a área, incentivos para que os estudantes sejam engajados em estágios, pesquisas e iniciação à docência também podem ser considerados modos de fomentar a inserção dessa temática na formação de professores.

Referências

ARCARI, C. **Pipo e Fifi**: Prevenção de violência sexual na infância. Rio de Janeiro: Cores, 2013. Disponível em: http://www.institutoapicedown.org.br/wpcontent/uploads/2017/04/Pipo_Fifi.pdf. Acesso em: 15 jun. 2022.

BRANT, T. F.; MARTINS, M. Z. As fontes de informação influenciam a educação sexual? dilemas para a abordagem da sexualidade na formação inicial de professores de educação física. **Campo abierto**, Uruguai, v. 39, n. 1, p. 43-54, 2020.

EVANGELISTA, L. L. A.; CAVALCANTE, S. M. A. Permanência prolongada discente na graduação: fatores determinantes e estratégias para o êxito em uma IFES. **Educação em debate**, Ceará, ano 41, n. 79, 2019.

FAGUNDES, M. C. V. **Universidade e projeto político pedagógico**: diálogos possíveis fomentando formações emancipatórias. 2009. 235 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul.

FERREIRA, M. O. V. Feminização e “natureza” do trabalho docente: breve reflexão em dois tempos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 153-166, 2015.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. 22. reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FRAGA, E. E agora Brasil? Educação. Um retrato da educação no Brasil. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://temas.folha.uol.com.br/e-agora-brasil-educacao/ensino-superior/menos-de-50-dos-alunos-se-formam-no-prazo-esperado.shtml>. Acesso em: 16 set. 2022.

FURLANI, J. Educação sexual: possibilidades didáticas. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 67-82.

GARCIA, A. M. **A orientação sexual na escola**: como os professores, alunos e pais percebem a sexualidade e o papel da escola na orientação sexual. 2003. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências de Bauru. 2003.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Rev. de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HUMAN RIGHTS WATCH. **Tenho medo, esse era o objetivo deles**: Esforços para proibir a educação sobre gênero e sexualidade no Brasil. Estados Unidos da América, 2022 Disponível em: https://www.hrw.org/sites/default/files/media_2022/05/brazil_lgbt0522pt_web.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2010**. Estatísticas de gênero. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-15,-16,55,-17,-18,128&ind=4704>. Acesso em: 16 set. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Superior 2019**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 20 jun. 2022.

JUNQUEIRA, R. D. Escola e enfrentamento à homofobia: pelo reconhecimento da diversidade sexual como fator de melhoria da educação de tod@s. *In*: RIBEIRO, p. R. C.; QUADRADO, R. p. (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. org. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013.

LOURO, G. L. Currículo, gênero e sexualidade. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 41-52.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANDARINO, M. C. F.; KAIZÔ, I. B. Licenciaturas no Brasil: cursos e formandos. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [s. l.], v. 26, n. 3, p. 1-30, 2018.

MASSI, L.; QUEIROZ, S. L. Estudos sobre iniciação científica no Brasil: uma revisão. **Caderno de pesquisa**, Maranhão, v. 40, n. 139, p. 173-197, 2010.

MEYER, D. E. Gênero e educação: teoria e política. *In*: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 9-27.

MEZZOMO, F. A.; PÁTARO, C. O.; BONINI, L. F. G. Ter fé é mais importante que ter crenças e religiões: compreensões de jovens universitários sem religião. **Interdisciplinary Scientific Journal**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 72-86, 2017.

OLIVEIRA, G. S.; BIZZO, N. M. V. Os jovens brasileiros e a religião: algumas características e opiniões. **Ciencias Sociales y Religión/ Ciências Sociais e Religião**, Campinas, SP, v. 18, n. 25, p. 172-200, 2016.

PAIVA, E. H. S.; SILVA, E. p. R.; SOARES, Z. M. P.; MENDES, M. Residência pedagógica: percepção das preceptoras acerca da educação em sexualidade e gênero. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBIO**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 76-96, 2021.

PEREIRA, Z. M. **Sexualidade e gênero na pesquisa na prática de ensino em biociências e saúde**. 2014. 201 f. Tese (Doutorado em Ensino em Biociências e Saúde) – Instituto Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2014.

RABELO, p. R.; CAVENAGHI, S. M. Indicadores educacionais para a formação de docentes: uso de dados longitudinais. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 27, n. 66, p. 816-850, 2016.

REDE BRASIL ATUAL. Educação sexual, nas escolas e em casa, evita abuso de crianças e adolescentes. **Redação RBS**, 2019. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/educacao-sexual-em-casa-e-na-escola-evita-abuso-de-criancas-e-adolescentes/> . Acesso em: 23 dez. 2019.

RIBEIRO, p. R. C.; SOUZA, D. O. Falando com professoras das séries iniciais do ensino fundamental sobre sexualidade: a presença do discurso biológico. **Enseñanza de las Ciencias**, [s. l.], v. 21, p. 67-75, 2003.

RIBEIRO, p. R. M. Entrevista educação para a sexualidade. **Revista Diversidade e Educação**. Rio Grande, RS, v. 5, n. 2, p. 7-15, 2017.

SALVADOR, p. T. C. O. *et al.* Estratégias de coleta de dados online nas pesquisas qualitativas da área de saúde: *scoping review*. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Rio Grande do Sul, v. 41, p. 1-13, 2020.

SILVA, F. F.; MAGALHÃES, J. G. Descolad@s, divertid@s, atrevid@s e diferentes: discutindo representações de gênero. In: RIBEIRO, p. R. C.; QUADRADO, R. p. (org.). **Corpos, gêneros e sexualidades**: questões possíveis para o currículo escolar. 3. ed. Rio Grande: FURG, 2013. p. 30-34.

SPAZIANI, R. B.; MAIA, A. C. B. Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepção de professoras. **Revista Psicopedagogia**, Piracicaba, v. 32, n. 97, p. 61-71, 2015.

TEIXEIRA, D. E.; RIBEIRO, L. C. S.; CASSIANO, K. M.; MASUDA, M. O.; BENCHIMOL, M. Perfil e destino ocupacional de egressos graduados em Ciências Biológicas nas modalidades a distância e presencial. **Rev. Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 67-84, 2014.

TORRADA, L.; RIBEIRO, p. R. C.; RIZZA, J. L. Estratégias de resistência possibilitando o debate de gênero e sexualidade na escola. **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 111, p. 46-63, 2020.

VALENTE, T. Z.; NOVO, A. L. C. Diálogos sobre gênero e sexualidades com estudantes da educação básica. **Revista Café com Sociologia**, São Paulo, v. 6, n. 3, 2017.

XAVIER, F. C. Educação para a(s) sexualidade(s): carregar água na peneira? **Revista Diversidade e Educação**, Rio Grande do Sul, v. 5, n. 2, p. 16-39, 2017.

CAPÍTULO 11

O ENSINO HÍBRIDO: QUEM GANHA COM A DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL?



CAPÍTULO 11

O ENSINO HÍBRIDO: QUEM GANHA COM A DESTRUIÇÃO DA EDUCAÇÃO PRESENCIAL?

Emanuelle de Souza Barbosa
Instituto Federal de Educação Ciência e
Tecnologia do Ceará (IFCE)

Katharine Ninive Pinto Silva
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Introdução

Neste artigo, objetivamos analisar o discurso governamental a respeito da regulamentação do ensino híbrido para a educação brasileira, compreendendo tal iniciativa como mais um passo no sentido da privatização da educação (ADRIÃO, 2018) e consequente enfraquecimento da educação pública (FREITAS, 2018). Para discorrermos sobre essa questão, analisamos o texto referência formulado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), denominado de *Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida*¹⁴, divulgado no dia 16 de novembro de 2021 (BRASIL, 2021). O referido documento foi submetido à consulta pública, mas por um exíguo período de 10 dias, indicando, como ponto de partida, um caráter aligeirado e pouco democrático.

14 BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 28 mar. 2022.

É fato que – desde antes da pandemia de Covid-19 causada pelo novo coronavírus denominado SARS-CV-2, que obrigou milhares de instituições educacionais ao redor do mundo a suspenderem as aulas presenciais e substituí-las por ofertas mediadas por tecnologias digitais de informação e comunicação – já estávamos diante de processos destinados a flexibilizar a carga horária presencial, acrescentando a ela uma porcentagem a ser desenvolvida a distância. Um exemplo emblemático foi a autorização para que estudantes do ensino médio pudessem ter até 20% das aulas a distância no caso do ensino médio regular, e até 30% no noturno, proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio homologada em 21 de novembro de 2018. É importante sublinhar tal característica para evidenciar o fato de que esse tipo de investida do setor privado no setor educacional não teve início com a suspensão das aulas presenciais em função da pandemia, apesar de ter tido, nesse período, grande lastro para o seu aprofundamento, como debatido no livro *Cadernos da Pandemia – problematizando a educação em tempos de isolamento social* (SILVA; SILVA, 2021).

A investida no ensino remoto durante a pandemia, viabilizada pela adoção de pacotes tecnológicos de grandes empresas como a Google e a Microsoft, foi mapeada pelo site Educação Vigiada¹⁵. De acordo com esse mapeamento, foi demonstrado que mais de 70% das universidades públicas e secretarias estaduais firmaram algum tipo de acordo com empresas do GAFAM, acrônimo utilizado para designar as cinco principais empresas do setor (Google, Apple, Facebook, Amazon e Microsoft), com intuito de viabilizar o ensino remoto. De acordo com esse mapeamento, é possível constatar que quase 65% das instituições entregaram dados sensíveis de comunicação de seus funcionários e estudantes à Google ou à Microsoft, a partir da adoção de e-mails institucionais dessas empresas.

O segundo ponto a ser examinado diz respeito ao robusto mercado instituído em torno das “soluções tecnológicas” endereçadas à educação. Alguns dados nos ajudam a demonstrar como esse mercado tem sido

15 Disponível em: <https://educacaovigiada.org.br/>. Acesso em: 28 mar. 2022.

desenhado no Brasil. Ainda no ano de 2017, após a aprovação da Lei nº 13.415, que institucionalizou a reforma do ensino médio (BRASIL, 2017), o MEC firmou convênio, por meio de um termo de cooperação¹⁶, com a ONG Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), responsável por impulsionar o desenvolvimento de tecnologias para a área educacional. É importante ter em mente que essa parceria foi desenvolvida em colaboração com instituições como a Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Itaú Social, entre outras instituições que já possuem grande capilaridade na articulação de políticas públicas para educação – sobretudo por meio do Movimento Todos Pela Educação fundado em 2007, o qual representa aquilo que Freitas (2012) chama de “Reformadores Empresariais da Educação”, a partir do termo criado por Diane Ravitch (2011) referente aos Corporate Reformers dos Estados Unidos. De acordo o autor, esse termo reflete:

[...] uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data. (FREITAS, 2012, p. 380).

Não escapou aos reformadores que compõem o grupo a iniciativa de apostar forte na formulação de orientações voltadas para a inserção de recursos digitais na educação. Rossi e Uczaki (2014) mencionam o exemplo do *Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012*, um documento que contém a descrição de diversas tecnologias a serem incorporadas na educação. Os autores analisaram os referidos guias e constataram que os mesmos empresários que compõem o Movimento Todos Pela

16 O termo foi assinado no dia 30 de maio de 2017. Para mais informações, acessar o link: http://portal.mec.gov.br/component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=49511:mec-assina-acordo-para-ampliar-uso-de-tecnologia-na-area-da-educacao&catid=222&Itemid=86, acesso realizado em 28 de março de 2022.

Educação ofertam produtos e soluções tecnológicas para a educação. A fundação Unibanco representada por Wanda Engel Aduan, por exemplo, foi responsável pela oferta de tecnologias voltadas para a categoria de “Gestão de Educação”.

Para refletirmos sobre essa questão, é fundamental que consideremos as temáticas da flexibilização curricular, da inserção de tecnologias educacionais e de propostas metodológicas híbridas, bem como dos mecanismos ideológicos que se pretende que sejam consolidados na educação brasileira. Saviani (2011), ao teorizar sobre o contexto atual da educação no Brasil, identificou uma ênfase marcada pelo que ele denominou de “neoprodutivismo e suas variantes”, tendo como um dos aspectos um caráter neotecnicista da educação, que está presente nos discursos que advogam pela regulamentação do ensino híbrido, em sua tentativa de tornar o processo educativo objetivo e operacional. Essa concepção alinha-se às exigências do atual modelo produtivo do capital, pautado na introdução dos mecanismos de mercado na educação, com claro empenho de reduzir custos ao mesmo tempo em que favorece a presença da iniciativa privada no setor educacional, aumentando a sua apropriação dos recursos públicos.

O teor neotecnicista das iniciativas que defendem a regulamentação do ensino híbrido reflete no acentuado processo de flexibilização dos tempos e espaços de aprendizagem. Não seria exagero considerar que a ideia de flexibilização assume contornos fetichistas na lógica reformista pautada pelos reformadores educacionais, uma vez que é constantemente mobilizada na produção de consensos a respeito da indispensabilidade das mudanças educacionais defendidas. Ao analisar esse aspecto no contexto da regulamentação da reforma do ensino médio, feita por meio da Medida Provisória posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, Kuenzer (2017) já apontava que a flexibilização dos tempos de aprendizagem é disseminada sob a justificativa da necessidade de a escola promover a autonomia do aluno para definir seus horários de estudos e se responsabilizar pela própria aprendizagem. Para a autora,

essa flexibilização dos tempos de aprendizagem deve ser entendida no âmbito da aprendizagem flexível, que lança sobre as instituições escolares demandas pautadas na busca de sintonia entre os espaços e tempos escolares com as demandas do setor produtivo.

De acordo com a autora, o direcionamento de tais exigências às escolas passa, em linhas gerais, pela depreciação da formação escolar e da atuação docente, entendendo-as como ineficazes para formar os jovens segundo as exigências do mercado de trabalho. Nesse cenário, mudam-se drasticamente a relação entre professores e alunos bem como a função assumida por cada um dos sujeitos que compõem o cenário educacional.

Diante de investidas direcionadas à conformação da educação a um modelo desigual como se mostrou a experiência caótica do ensino remoto durante a pandemia de Covid-19, cabe a pergunta: quem ganha com a destruição da educação presencial? Com intuito de propor algumas respostas a essa pergunta, apresentamos, nas páginas subsequentes, dados que revelam tendências de privatização no campo educacional a partir da regulamentação do “ensino” híbrido. A partir desse indicativo é possível deduzir quem, de fato, pode lucrar e muito com a flexibilização do ensino presencial. A pergunta condutora desse trabalho demandou a apropriação de fundamentos e conceitos que integram as novas formas de (des)organização do trabalho pedagógico para analisar as tendências em evidência e apresentar uma possível resposta ao problema proposto.

A metodologia adotada para a realização do presente estudo está sustentada na Análise de Discurso (AD) pecheutiana, entendendo a discursividade como resultado direto de atividades historicamente determinadas pela práxis sócio-históricas dos sujeitos a partir tanto de relações sociais quanto das forças produtivas e suas materializações no funcionamento da linguagem. O enfoque discursivo dado nesse trabalho pressupõe a análise das determinações materiais presentes no documento divulgado pelo CNE que versa acerca das Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida. Os dados coletados a partir desse

material serão o ponto de partida para pensar a atuação da ideologia, incluindo seus condicionantes históricos, seus complexos discursivos e suas modalidades de subjetivação.

O texto obedece à seguinte organização: na primeira seção apresentaremos a análise discursiva referente ao texto das Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida, evidenciando seus fatores ideológicos. A segunda seção aborda os processos de privatização presentes na proposta de regulamentação do ensino híbrido. O terceiro item trata do “solucionismo tecnológico” presente em iniciativas como a da hibridização da educação. Por fim, proporemos algumas conclusões sobre o tema abordado.

Discurso defendido pelo CNE sobre a regulamentação da flexibilização do ensino presencial

No dia 16 de novembro de 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou um documento contendo uma proposta para a elaboração de “Diretrizes Gerais sobre a Aprendizagem Híbrida” e abriu chamado para consulta pública sobre o referido texto. A ideia materializada nas Diretrizes é a necessidade de regulamentação do ensino híbrido na educação básica e no ensino superior, aproveitando as experiências vivenciadas com o ensino remoto ofertado em função da pandemia. Várias entidades do setor educacional demonstraram preocupação com o que está proposto no texto referência do CNE, destacamos a nota produzida pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope)¹⁷ e o Manifesto elaborado pelo grupo Kadjót sobre o ensino híbrido¹⁸. Tanto o documento da Anfope quanto o do Kadjót

17 Para acessar a nota completa, clicar em: [Microsoft Word - RetificadaNota_ANFOPE_EN_Hibrido.docx](#) . Acesso em: 18 mar. 2022.

18 O Kadjót é um grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação. Para acessar o manifesto, clicar em: [manifesto_kadjot_aprendizagem_hibrida_final.pdf](#) (anped.org.br) Acesso em: 18 mar. 2022.

expressam a preocupação com o precedente aberto para intensificar as formas de privatização da educação pública, uma vez que o ensino híbrido promove a abertura de novos mercados para atender às dinâmicas do ensino não-presencial seja através de novos materiais didáticos ou de plataformas digitais. Outro ponto mencionado pelas entidades diz respeito à exclusão digital – fato inegável no nosso país e praticamente desconsiderado no texto referência ao propor a flexibilização do ensino presencial.

A partir das contribuições teóricas e metodológicas da Análise de Discurso, nós nos propomos a contribuir com o debate em questão evidenciando as relações do discurso com a ideologia, de modo a oferecer recursos para a compreensão dos sentidos ideológicos que impregnam as compreensões da realidade. Para Pêcheux (2014), o discurso é produzido e sustentado pelas condições materiais dos sujeitos históricos, que são construídas com base nas contradições presentes na relação capital-trabalho em articulação com as condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção. Esse pressuposto é mobilizado na construção de uma “teoria materialista dos processos discursivos” (PÊCHEUX, 2014, p. 135). Nessa direção, concebemos o texto como um suporte discursivo a partir do qual é possível obter dados sobre a realidade concreta por meio da análise dos sentidos nele veiculados e das ideologias mobilizadas nesse processo.

De acordo com Zizek (2013), adentramos o espaço ideológico quando o conteúdo veiculado é funcional a alguma relação de dominação social de maneira não transparente. Por isso, rejeitamos a ideia de que tudo é ideologia ou tudo é discurso. Dessa forma, se o discurso for deslocado das relações concretas nas quais se processou, não se sustenta, caindo nas teias da especulação.

Diante do exposto, iniciamos a análise do parecer elaborado pelo CNE indicando a concepção de educação registrada nas Diretrizes guiada pela compreensão de que a escola deve estar a serviço das exigências propostas pelo mercado do trabalho, conforme indicado no trecho: “As

mudanças rápidas exigem reposicionamento da educação, na lida com novos perfis de relações ampliadas, formas de uso flexível de espaços e de tempos presenciais e não presenciais, com a utilização ou não de tecnologias de informação e comunicação [...]” (BRASIL, 2021, p. 2). No trecho está sinalizada a ideia de que a educação precisa estar subordinada à reprodução do mercado. Além disso, está sinalizada a ideia de que a educação é anacrônica em relação às rápidas mudanças do mundo atual. Em outro trecho, mais adiante, a escola é caracterizada, no mesmo texto oficial, como “auditório de informações”, “[...] considerando que a construção do conhecimento na contemporaneidade exige a ressignificação das metodologias e práticas pedagógicas, superando a fase da simples transmissão de conhecimentos em uma escola ainda caracterizada como auditório da informação” (BRASIL, 2021, p. 4).

O capitalismo necessita mobilizar novos sentidos a respeito da educação e da escola, assim, para tanto, além dos constantes processos de barateamento e precarização da educação pública, investe no plano ideológico ao se beneficiar da crise instalada na educação para tecer consensos a respeito da necessidade de organizá-la de maneira radicalmente distinta da que é feita atualmente. Por meio da insistente associação da escola a um cenário de caos, são naturalizadas falsas soluções para os problemas educacionais, como é o caso da proposta de ensino híbrido. Considerando a reflexão de autores como Alves (2011), Antunes (2018) e Linhart (2007) sobre a reestruturação produtiva do capital no século XXI, verificamos uma filiação ideológica da proposta de ensino híbrido com esse processo, cujas transformações estão associadas a novas formas de organização e controle do trabalho, baseada em valores de competitividade, exigências de produtividade e racionalidade gerencial.

A palavra que poderia sintetizar os aspectos mencionados no texto referência produzido pelo CNE é flexibilidade. Vejamos como esse ponto está evidenciado no documento em questão: “[...] a proposta que se apresenta objetiva flexibilizar as atividades de ensino, mesclando ou alternando, intencional e planejadamente, momentos presenciais e

não presenciais de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2021, p. 10-11). Conforme exposto, a resolução ataca deliberadamente a noção de ensino presencial e o faz silenciando os prejuízos acarretados pela educação a distância, remota, assíncrona, híbrida, ou qualquer outra nomenclatura atribuída, ao ensino e a aprendizagem dos estudantes, inclusive ao trabalho docente, fatos já amplamente comprovados, como no livro organizado por Silva e Silva (2021) a partir da experiência do ensino remoto. Também é objeto de silenciamento o fato de o estudante e sua família terem que se responsabilizar, individualmente, pela aprendizagem, a partir da ênfase no aprender sozinho, variante neoescolanovista presente no neoprodutivismo de que trata Saviani (2011). O conceito de flexibilização é piorado ainda quando é apresentado no documento, o qual dispõe que a escolha dos percentuais de atividades presenciais e não presenciais poderá ser feita por cada instituição de ensino.

A flexibilização atinge níveis cada vez mais aprofundados, se cabe a cada instituição a escolha da dosagem entre presencial e não presencial, podemos inferir que estamos realmente cada vez mais perto de ouvir a proclamação do fim da educação presencial. Não só isso, cabe acrescentar mais um enunciado retirado do documento acerca desse ponto:

O currículo escolar, ao invés da tradicional organização prioritariamente centrada em matrizes desenhadas por disciplinas, organiza-se por blocos interdisciplinares de conteúdos, orientados por metodologias ativas, tais como projetos, pesquisas, desafios, problemas, jogos, trilhas de aprendizagem e outras atividades, como estágios e visitas técnicas etc., nas quais cada estudante, de acordo com seu interesse e capacidade de aprender, segue seu percurso de estudo, articulado com o currículo desenvolvido. (BRASIL, 2021, p. 13).

Assim, com a flexibilização do currículo, cabe ao aluno assumir a responsabilidade por seu processo de ensino e aprendizagem. Um dos pontos a se evidenciar diz respeito à concepção de conhecimento adotada, claramente vinculada à pedagogia do aprender a aprender.

Para Kuenzer (2017, p. 238) “[...] a aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento”. A ideia de flexibilização deixa nas entrelinhas a negação do seu par oposto, isto é, a rigidez que, segundo a lógica defendida no texto referência, é uma característica do anacronismo da escola atual. Sobre essa questão, é importante destacar a ideia que o discurso se relaciona com as condições materiais que possibilitam o seu estabelecimento/surgimento/desenvolvimento, ou seja, não está na esfera da especulação, mas preso às condições materiais estruturantes da sociedade. Amaral (2008, p. 112) ratifica que “[...] o discurso se realiza no processo da relação social. Constitui-se no processo da organização social pelas condições efetivas em que se dá uma determinada organização”.

Da mesma forma, não passa despercebido o empobrecimento do currículo escolar proposto e o quanto isso pode afetar a formação dos estudantes da escola pública. No final do enunciado anterior, encontramos a seguinte frase: “[...] nas quais cada estudante, de acordo com seu interesse e capacidade de aprender, segue seu percurso de estudo” (BRASIL, 2021, p. 13). O enunciado aponta uma das faces do empobrecimento curricular proposto, pois declara que o percurso de estudo dos alunos está subordinado a seu interesse e capacidade de aprender, desconsiderando o papel da educação de ampliar os horizontes dos discentes e garantindo que eles tenham acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, de modo que, a partir daí, desenvolvam seus interesses.

Portanto, afirmar a essencialidade da transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados representa, acima de tudo, a afirmação da educação escolar cujo objetivo é o “desenvolvimento multilateral” e que, para a consecução desse objetivo, incide sobre a área de desenvolvimento iminente fazendo surgir ‘algo novo’, aqui identificado com os comportamentos complexos culturalmente formados, ou seja, com os domínios dos processos funcionais superiores,

imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitados da história. (MARTINS, 2013, p. 233).

Avançando na análise do documento, identificamos a vinculação com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), expressa em vários aspectos que apontam a importância de se desenvolver a aprendizagem híbrida articulada à BNCC, a qual tem a cultura digital como uma das dez competências gerais. No texto referência para aprendizagem híbrida analisado, a menção à BNCC é mobilizada para produzir um consenso sobre a necessidade de regulamentação da aprendizagem híbrida, indicando, inclusive, que a própria BNCC já aponta o caminho (BRASIL, 2021). Conforme expresso no enunciado:

Por outro lado, o aprofundamento dos estudos da BNCC torna mais efetiva a convicção de que o conjunto de Competências Gerais e Específicas nela expressas, são a própria configuração de uma aprendizagem híbrida e, portanto, cada vez mais flexível. (BRASIL, 2021, p. 13).

É importante pontuar que as propostas contidas na BNCC manifestam um esforço das fundações privadas em importar um modelo de privatização da educação implementado nos Estados Unidos, como afirma Tarlau e Moeller:

Um dos principais argumentos deste artigo é que o trânsito de políticas educacionais através das fronteiras está ocorrendo por meio de redes privadas e corporativas. Nossa análise demonstra como o papel da Fundação Lemann, no caso da BNCC no Brasil, espelhou o papel da Fundação Gates no caso do Common Core nos EUA. Fundações do sul global estão aprendendo diretamente com as fundações do Norte Global como influenciar políticas educacionais. (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 593).

E tal esforço, de acordo com as autoras, tem como principal interesse inserir essas fundações “[...] no mapa da política educacional, ajudando a fundação a conseguir um acesso antes inimaginável a atores governamentais, ao mesmo tempo em que promovia uma iniciativa

política controversa” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 593). Ou seja, para as autoras, “[...] a BNCC era um meio para atingir um fim: tornar-se o mais importante ator educacional no Brasil” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 595). Dizem isso se referindo ao Movimento pela Base e, mais especificamente, à Fundação Lemann.

Um outro elemento destacado por Tarlau e Moeller (2020, p. 595) é o de que essas intervenções curriculares significam, por outro lado, “[...] uma tentativa de refazer a esfera pública à sua imagem e semelhança”, segundo as autoras: “[...] meritocrática, eficiente, inovadora – por meio da mobilização de recursos materiais, conhecimento e redes. Mesmo assim, a realidade empírica da desigualdade educacional no Brasil demonstra claramente que a meritocracia nem sempre é justa” (TARLAU; MOELLER, 2020, p. 596). De acordo com Freitas (2012), esse tipo de política educacional fundamentada no tripé meritocracia, responsabilização e avaliação (em larga escala, censirária) promove uma ampliação da desigualdade educacional e a própria destruição da escola pública.

A proposta de ensino híbrido vale-se da proclamada importância da BNCC para afirmar as vinculações tecidas entre o ensino híbrido e a BNCC. Conforme exposto no enunciado:

[...] é importante para o hibridismo que a comunidade escolar, em especial no tocante à Educação Básica, mergulhe nas visões e propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em todas as suas etapas, modalidades e formas de oferta [...] (BRASIL, 2021, p. 4).

No documento, fica evidente a subordinação do ensino híbrido à BNCC, indicando que as reformas educacionais propostas caminham no mesmo ritmo.

Ao analisar a materialidade discursiva do corpus, entramos em contato com aquilo que, apesar de não ter sido expressamente registrado em forma de palavras, sustenta os sentidos veiculados. Trata-se da categoria do não-dito da AD, que permite o aprofundamento sobre

a compreensão dos sentidos presentes em dado material discursivo. Ao propor a vinculação com a BNCC, fica implícita a adesão à lógica das competências e habilidades próprias do setor produtivo, uma vez que a BNCC advoga pelo esvaziamento dos conteúdos e consequente empobrecimento da formação. Para ilustrar essa afirmação, recortamos o seguinte enunciado do parecer do CNE:

Esse percurso também assegura sucesso pessoal e profissional, o que convida à flexibilidade da Aprendizagem Híbrida, dada a diversidade e as mesclas culturais propostas pela BNCC, que devem ser as principais âncoras na formulação dos currículos, incluindo as competências cognitivas e as socioemocionais, tais como, diálogo, cooperação, empatia, autonomia, solidariedade e cooperação. (BRASIL, 2021, p. 5).

Conforme exposto, a formulação dos currículos passa a ter como referência as chamadas competências cognitivas e emocionais que, quando associadas ao contexto social mais amplo, revelam seu real projeto: o de formar sujeitos cada vez mais adaptados ao funcionamento do capitalismo. O foco nas competências socioemocionais está no centro das reformas educativas, pois pretende alcançar a subjetividade dos estudantes para adaptá-los a um contexto marcado pelo desemprego, pelas incertezas e pela escassez de oportunidades. De acordo com Uchoa, Lima e Sena:

Trata-se de um eficiente mecanismo de formação de jovens, voltada ao mundo empresarial e financeiro, apoiada numa formação para o mercado de trabalho que ressignifica o que denomina “competências” e “habilidades” presentes em comportamentos e subjetividades relacionadas com os princípios de liderança, competitividade, empreendedorismo, privatização, desregulamentação, flexibilização etc. (UCHOA; LIMA; SENA, 2020, p. 168).

A degradação na formação dos estudantes da escola pública atingiu outros patamares após a experiência do ensino remoto, a tal ponto que hoje é cabível realizar a submissão e a aprovação de uma proposta como a das Diretrizes aqui analisadas, em que se busca regulamentar a destruição

da oferta de educação presencial. Observa-se que o movimento atual dos reformadores, na tentativa de mercantilizar ainda mais a educação, produz ataques ainda mais violentos, beirando a destruição da escola pública. A disputa pelo controle do currículo escolar, conforme observado com a aprovação da BNCC, é uma das estratégias postas em prática para corromper a educação. Ela associa-se à tentativa de reconfiguração do trabalho docente, formulando requisitos que o docente deve cumprir para poder realizar seu trabalho. O enunciado seguinte, retirado do texto referência elaborado pelo CNE, expõe essa concepção:

Hoje, porém, o conhecimento é aberto a qualquer pessoa com acesso à conectividade cada vez mais democraticamente disponibilizada. Essa situação exige do docente muito mais do que assumir a posição de saber informar, a de aprender a entender como aplicar o conhecimento utilizando situações e problemas reais, possibilitando as conexões e a participação ativa do estudante por meio de relações com seus conhecimentos prévios e contextualizados com seu cotidiano. (BRASIL, 2021, p. 1).

Ao apontar que o conhecimento está aberto a qualquer pessoa com acesso à conectividade, temos como não-dito presente na discursividade do texto a concepção de que a aquisição de conhecimento prescinde da educação escolar. Nessa lógica, o docente é confrontado com novas demandas que ferem frontalmente o caráter do seu trabalho de ser o responsável por objetivar o ato de ensinar a partir de um acervo de apropriações que englobam instrumentos práticos, teóricos e metodológicos. Segundo o indicado por Saviani (1984), o papel do professor consiste em transmitir o saber historicamente sistematizado às novas gerações. Fato cada vez mais difícil de ser alcançado dado os contornos das políticas educacionais em seu franco processo de comprometimento com a manutenção do capitalismo. Inclusive, o mesmo autor caracteriza esse viés metodológico na variante neoescolanovista que compõe o neoprodutivismo (SAVIANI, 2011).

O documento em análise, logo depois de afirmar que cada pessoa que tenha acesso à conectividade pode aprender sozinha, defende que o professor precisa ultrapassar a sua função de informante para assumir a de aprendiz de formas de aplicar o conhecimento. Uma ênfase na técnica, no aprender a fazer que Saviani (2011) identificou como mais uma variante do neoprodutismo: o neotecnicismo. Vamos nos deter um pouco a essas afirmações. Primeiramente, é possível identificar a divulgação de uma concepção sobre o professor que é a de um profissional pouco capacitado para cumprir sua função. Avançando um pouco mais na discursividade do texto, encontramos a defesa da posição de que o professor precisa se colocar no papel de aprendiz. Mas a pergunta que surge é: onde o professor deverá aprender a ser o profissional que se espera dele? Não podemos deixar de mencionar que uma resposta a essa pergunta já está sendo formulada pelo movimento dos reformadores com a tentativa de implementação da BNC da Formação Continuada. Por fim, cabe analisar a declarada necessidade de utilização de “situação e problemas reais”, a qual, na agenda gerencialista imposta às instituições de ensino, representa a conformação ao cenário de decomposição capitalista. Baseadas nesses princípios, surgem propostas como a de inclusão do empreendedorismo e projetos de vida como disciplinas a compor o currículo escolar.

Está explícito no texto que a aprendizagem híbrida pode ou não ser mediada por tecnologias de informação e comunicação. Tal orientação fundamenta-se na declaração de que existe uma “[...] dificuldade de conexão por grande parte da população brasileira” (BRASIL, 2021, p. 7). Nessa direção, a solução apresentada para driblar a abissal desigualdade no acesso às tecnologias digitais é a de sugerir que as atividades curriculares sejam realizadas em outros momentos e espaços mediados ou não por recursos tecnológicos. É a precarização dentro da precarização. É possível encontrar essa construção no seguinte enunciado:

Essa mediação de ordem tecnológica, embora momentaneamente, não necessariamente obrigatórias, por

conta da efetiva dificuldade de conexão por grande parte da população brasileira, torna-se cada vez mais preferencialmente obrigatória, uma vez que a cultura digital é cada vez mais necessária e essencial no cenário que já se apresenta. (BRASIL, 2021, p. 9).

Ao analisar a materialidade do texto, identificamos a dificuldade em assumir um compromisso com a democratização do acesso às tecnologias digitais. Muitas palavras são utilizadas no intento de aliviar a responsabilidade que deve ser assumida pelo poder público para acabar com a exclusão digital, tais como: “não necessariamente obrigatórias”, “preferencialmente obrigatórias”. Mesmo se desconsiderarmos todos os argumentos que apontam a inadequação da implementação do ensino híbrido na educação e considerarmos por um ínfimo momento a viabilidade da sua aplicação, já nos depararíamos com o fato de que as condições mínimas – que correspondem ao acesso aos recursos tecnológicos – não seriam garantidas a todas e todos que dele necessitam. E isso não é algo secundário. Em um texto orientador, no qual se pretende indicar mudanças tão profundas no modo de oferta da educação, não estar previsto sequer formas de financiamento e garantias das condições para se implementar o que está sendo defendido é prova do quanto tal proposta não está comprometida com a dissolução dos problemas educacionais. E, se as motivações não são o aprimoramento da educação, é preciso buscar os verdadeiros beneficiários dessa proposta, fato que trataremos no próximo item.

Como o Ensino Híbrido contribui para o projeto de privatização da educação pública?

A crescente demanda por inovações tecnológicas no setor educacional está sendo utilizada para intensificar a privatização da educação pública. A venda de pacotes tecnológicos, a substituição tecnológica, a aprendizagem flexível, o rebaixamento do papel docente

para a figura de tutor denunciam a associação das tecnologias a um modelo educativo engajado com a ampliação das formas de reprodução do capital. As ações em curso aproveitam-se do momento caótico em função da pandemia para produzir consensos sobre a introjeção de projetos privatistas na educação pública.

A desorganização dos sistemas de ensino causada pela suspensão das aulas presenciais é utilizada para institucionalizar as práticas que foram improvisadas durante esse período, como é o caso do ensino híbrido. No item anterior analisamos alguns elementos presentes na discursividade do texto base das Diretrizes Gerais sobre Aprendizagem Híbrida e concluímos defendendo que essas Diretrizes não possuem compromisso com a melhoria da qualidade da educação pública, sendo que, portanto, seria necessário investigar quais, de fato, são os principais beneficiários da proposta. Nesse sentido, confrontaremos alguns dados que auxiliarão a comprovar que a resolução corresponde a mais uma iniciativa de privatização da educação pública.

De início, cabe mencionar que existe uma forte influência do movimento empresarial no CNE. Muitos dos seus conselheiros são ou foram ligados à iniciativa privada, como é o caso de Mozart Neves Ramos, ex-reitor da UFPE, atual membro do CNE, foi ou é diretor de articulação do Instituto Ayrton Senna, e Maria Helena Guimarães Castro, presidente do CNE, possui vasta vinculação com o setor privado, como é o caso do Instituto Braudel e do Instituto Natura. Esses exemplos são expressões da presença dos interesses privados gerindo a educação pública a partir de interesses privados, atingindo currículo, formação de professores, financiamento e todos os aspectos que compõem o ecossistema educacional.

No que concerne especificamente ao âmbito das propostas de inserção das tecnologias na educação, um dos exemplos mais emblemáticos é o do Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB), que possui forte influência na elaboração, articulação e introdução de políticas públicas direcionadas à inserção de tecnologias na educação pública. De acordo

com as informações extraídas do próprio site do CIEB¹⁹, esse Centro é uma associação sem fins lucrativos criada em 2016 que atua na formulação de políticas públicas direcionadas à cultura de inovação na educação pública brasileira, tendo como um dos seus pilares a articulação entre o setor público e privado, e, como mantenedores: o Instituto Natura; a Fundação Lemann; o Instituto Península; o Itaú Social, dentre outros.

São muitos os exemplos que comprovam o elevado nível de intervenção do CIEB na condução das ações que envolvem a incorporação de tecnologias digitais pelo setor público, tais como: no ano de 2021, mais precisamente no mês de abril, o CIEB firmou acordo de cooperação com o Ministério da Educação para contribuir com a implementação de políticas públicas relacionadas ao uso de tecnologias digitais na educação; a atuação do Centro na execução dos recursos públicos por meio da produção de notas técnicas, pareceres e estudos que visam orientar o plano de investimento das redes de ensino em tecnologias educacionais; a coordenação da elaboração de uma proposta voltada ao ensino da computação – que veio a compor o parecer do Conselho Nacional de Educação sobre o estabelecimento de normas para o ensino de habilidades em computação na educação básica, como pode ser verificado no próprio site do CIEB.

De acordo com informações colhidas no site do CIEB, a necessidade de um parecer sobre o tema visa atender às prerrogativas presentes na BNCC, que incluiu a cultura digital como uma das dez competências gerais da educação básica, mas ainda não estabeleceu as normas para o ensino de habilidades em computação. Vale acrescentar que, além do CIEB, participaram das discussões e da redação do documento organizações como: British Council, Colégio Humboldt – Deutsche Schule in São Paulo, Instituto Ayrton Senna, Instituto Crescer, Instituto Palavra Aberta/EducaMídia e Universidade do Vale do Itajaí. O parecer

19 CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). Disponível em: <https://cieb.net.br/quem-somos/>. Acesso em: 29 mar. 2022.

foi aprovado na câmara, o próximo passo será a homologação do Ministro da Educação.

Os exemplos que atestam a presença dos empresários no setor educacional são inúmeros, apresentamos especificamente o caso do CIEB pela sua influência na condução das políticas e ações que visam à inclusão de tecnologias digitais na educação e por serem entusiastas do ensino híbrido. Nesse sentido, cabe ainda mencionar a publicação de nota técnica elaborada pelo Centro sobre o ensino híbrido em fevereiro de 2021, apontando-o como “[...] um caminho promissor para a melhoria da educação pública mesmo após a reabertura das escolas” (CIEB, 2021, p. 4). Nesse texto, já estavam sinalizadas as linhas mestras da proposta de flexibilização digital, as quais foram incorporadas meses depois pelo texto referência das Diretrizes Gerais para o Ensino Híbrido defendidas pelo CNE.

Não podemos apontar nominalmente quais os atores envolvidos na construção das Diretrizes, mas podemos captar os mesmos sentidos sendo lançados, fato que testemunha a coesão proposta pelos reformadores empresariais em sua ânsia de privatizar a educação pública. Quanto ao caso em questão, trata-se de mais uma face da estratégia de privatização por meio da venda da incorporação de tecnologias digitais majoritariamente fabricadas pelo setor privado. Conforme exposto por Adrião (2018), a compra ou adoção de inovações tecnológicas desenvolvidos pelo setor privado configura-se como uma prática de privatização.

A relação existente entre inovações tecnológicas e privatização da educação ainda é pouco explorada em pesquisas da área educacional, porém já desponta como um terreno que precisa ser amplamente desbravado. A regulamentação do ensino híbrido na educação pública representaria a transferência de recursos públicos para a aquisição de recursos tecnológicos e serviços ofertados pelo setor privado. Segundo o Mapeamento Edtech²⁰ 2020: “[...] investigação sobre as tecnologias

20 Edtech é um acrônimo de duas palavras em inglês *Education* e *Technology*, representa um tipo de empresa especializada na oferta de alguma forma de tecnologia para atender aos sistemas educacionais.

educacionais brasileiras 2020 elaborado pela Associação Brasileira de Startups (Abstartups) e o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) apresenta dados sobre as empresas com foco no desenvolvimento de tecnologia para a educação”.

De acordo com o mapeamento no ano de 2020, foram identificadas 566 *edtechs* ativas no Brasil. Esse número representa um aumento de 26,1% em relação ao mapeamento de 2019, quando foram detectadas 449 *edtechs* ativas. Esse documento, em sintonia com as ações de empresariamento da educação pública, indica que a suspensão das aulas presenciais em função da pandemia colocou os sistemas de ensino diante da possibilidade de experimentar a utilização massiva dos recursos tecnológicos como componente pedagógico. Esse cenário é apontado como favorável para que as empresas possam aprofundar o relacionamento, sobretudo com as escolas públicas.

Os serviços ofertados pelas empresas são agrupados em 21 segmentos direcionados aos estudantes, passando pelos professores e pela gestão. A título de ilustração, mencionaremos um exemplo de cada: 1. Jogo educativo: software lúdico com finalidade pedagógica que pode ser utilizado para expandir e/ou reforçar conceitos; 2. Plataforma Educacional: recurso que sistematiza conteúdos e avaliações de forma sequencial para apoiar o professor no processo de ensino; 3. Ferramentas de apoio à gestão administrativo-financeira: visa atender aos processos administrativos e/ou financeiros da gestão da escola ou da rede de ensino. Além desses três exemplos, gostaríamos de sublinhar também a produção pelas empresas de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), principal plataforma utilizada para a oferta on-line de aulas.

Os recursos descritos são uma amostra do avanço da mercantilização da educação, que transforma paulatinamente os fundamentos do trabalho pedagógico em produtos a serem comercializados. Nessa lógica, a educação é retirada do âmbito do direito social para compor o ramo dos serviços educacionais que podem ser ofertados pelo mercado e podem ser explorados como um setor que produz mais-valor. O avanço do

projeto de privatização orquestrado pelos reformadores empresariais ocorre em um processo paulatino de legitimação da racionalidade privatista no interior do sistema público, atacando o ponto central de suas defesas imunológicas.

Portanto, o avanço tecnológico na etapa atual de desenvolvimento capitalista corresponde não só ao processo de automação das linhas de produção e conseqüente diminuição da força de trabalho empregada, mas também é responsável por modificações na forma de organização do trabalho. Nessa direção, Antunes aponta:

Como o capital não se valoriza sem realizar alguma forma de interação entre trabalho vivo e trabalho morto, ele procura aumentar a produtividade do trabalho, intensificando os mecanismos de extração do sobre trabalho, com a expansão do trabalho morto corporificado no maquinário tecnológico-científico-informacional. Nesse movimento, todos os espaços possíveis se tornam potencialmente geradores de mais-valor. As TICs, presentes de modo cada vez mais amplo no mundo da produção material e imaterial e que tipificam também os serviços privatizados e mercadorizados, configuram-se como um elemento novo e central para uma efetiva compreensão dos novos mecanismos utilizados pelo capital em nossos dias. (ANTUNES, 2018, p. 33).

Diante do exposto, é preciso anunciar que a crescente demanda por inovações tecnológicas no setor educacional está sendo utilizada para intensificar a privatização da educação pública. A venda de pacotes tecnológicos, a substituição tecnológica, a aprendizagem flexível, o rebaixamento do papel docente para a figura de mediador denunciam a associação das tecnologias a um modelo educativo engajado com a ampliação das formas de reprodução do capital.

Os dados levantados no Mapeamento Edtech 2020 mostraram ainda que, durante a pandemia, enquanto milhões de trabalhadores perderam renda, muitas edtechs aumentaram seu faturamento. O estudo mostrou que: “63,8% das edtechs mantiveram ou aumentaram seu faturamento em 2020, 40% realizaram contratações e 88,8% mantiveram seus times, sem

necessidade de fazer demissões” (CIEB, 2021, p. 47). Somamos alguns dados mais amplos que captam a mesma tendência de crescimento do setor de oferta de tecnologias educacionais. O estudo realizado por Ben Williamson e Ana Hogan (2020) sobre a comercialização e a privatização na educação no contexto da COVID traz como exemplo o caso da Pearson, conhecida por ser uma das maiores empresas do mundo no setor educacional, que anunciou o dispêndio de 350 milhões de libras para financiar a oferta de educação a distância em junho de 2020. Segundo Williamson e Hogan (2020), essa iniciativa faz parte da estratégia adotada pela empresa a longo prazo, pretendendo oferecer os serviços necessários para transformar cada vez mais a educação pública em um mercado que, mediante a transformação da educação pela adoção de tecnologias digitais, vá demandar uma quantidade maior de serviços e produtos que poderão ser ofertados pela empresa.

O modelo de negócios da Pearson explica a necessidade posta pelos reformadores educacionais de modificar o conceito de educação, pois, sem isso, torna-se mais difícil a mercantilização da educação pública. Por isso, é insuficiente apenas a produção e comercialização de recursos tecnológicos. É necessário convocar expedientes ideológicos que versem sobre o tipo adequado de educação e que, ao mesmo tempo, atestem a inadequação das instituições de ensino atuais, identificando-as como atrasadas e desconexas com os anseios do público atendido. Nesse aspecto, as tecnologias digitais são pronunciadas como um dos principais fatores de mudança, se não o principal fator de mudança positiva a ser incorporado às instituições de ensino.

Porém, essa concepção arrebatada o sentido público da educação pública e a separa de seu papel de ofertar o acesso sistematizado aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade a todos os estudantes, abrindo espaço para uma formação cada vez mais empobrecida em que o eixo central é a adequação às formas brutais de decomposição do capitalismo. No próximo item, argumentaremos um

pouco mais sobre os sentidos associados ao solucionismo tecnológico em seu processo de sedimentação social.

As tecnologias digitais possuem as soluções para os problemas educacionais?

As inovações tecnológicas têm permeado o imaginário educacional por meio da naturalização do discurso que aponta para a necessidade de sua implementação nas instituições educacionais como forma de modernização dos currículos para atender às demandas da sociedade da informação. As modificações na estrutura das relações de trabalho estruturaram-se no pressuposto de que a tecnologia constitui um instrumento essencial para o desenvolvimento humano e redução da pobreza (MALANCHEN, 2015).

O Banco Mundial tem atuado fortemente na construção de propostas para a educação, sobretudo as relativas aos países periféricos. Dentre as muitas recomendações realizadas pela instituição, destacamos a preocupação com a formação dos estudantes para “[...] se manterem em dia com as necessidades tecnológicas emergentes da indústria” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 27). Somada a isso, temos a aprovação da BNCC, que incluiu cultura digital como sendo uma das competências gerais a serem incorporadas nos currículos da educação básica.

O parecer elaborado pelo CNE sobre o ensino híbrido apresenta também a ideia de que a tecnologia é um recurso cada vez mais associado à oferta educacional. De acordo com o documento “[...] Na verdade, na escola contemporânea, a tecnologia é componente importante na prática pedagógica, instrumentalizando o agir e o interagir com o mundo cada vez mais conectado, ampliado e exigindo novas práticas de aprendizagem” (BRASIL, 2021, p. 4). Conforme exposto, a tecnologia assume centralidade na organização do trabalho pedagógico e é usada como nova solução necessária para que a educação possa atender a uma perspectiva formativa condizente com as necessidades do mundo atual.

Esse imaginário fabrica um senso comum que funciona como mecanismo de legitimação para uma abordagem instrumental da educação e das tecnologias. Nesse contexto, a racionalidade instrumental orienta os projetos de integração de tecnologias aos processos educativos, sendo indicada como um meio eficiente para atingir tais objetivos. Para Moraes (2016), a perspectiva instrumental caracteriza a tecnologia como neutra, com possibilidade de garantir a execução de objetivos de modo mais eficiente, desde que bem utilizada.

As inovações tecnológicas rotineiramente são significadas como componentes motivadores capazes de dinamizar o processo pedagógico. De acordo com Barreto (2011), os discursos veiculados sobre tecnologia e educação frequentemente creditam lugar de destaque às tecnologias por meio de uma fetichização provocada pelo fascínio imputado a esses recursos como responsáveis por revoluções na educação. Nas palavras da autora:

Este imaginário, ensopando as mais diversas práticas discursivas, das definições de políticas às produções acadêmicas, passando pela mídia e pelas interações cotidianas, tem como elemento central uma perspectiva messiânica desdobrada em atalhos que aliam reducionismo e sofisticação tecnológica. (BARRETO, 2011, p. 354).

A utilização de possibilidades tecnológicas consideradas sofisticadas como a produção de jogos digitais fica atrelada a uma dinâmica conteudista com foco em treinamento e padronização do currículo. Barreto (2009) adverte que o ideal de tecnologia como fator responsável por desenvolvimento é fortemente impulsionado por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), que aponta as tecnologias como requisito para melhoria da educação e fortalecimento de estratégias de redução de pobreza. Esse princípio é expressão do que Morozov (2018) chama de solucionismo tecnológico, que tem suas origens no Vale do Silício e que, basicamente, difunde a ideologia que os recursos digitais são capazes de ser mobilizados para solucionar os mais variados problemas.

Nessa lógica, os problemas educacionais requerem uma solução digital. Tal ideologia intenta apagar o fator elemento político das questões sociais jogando camadas e mais camadas de verniz tecnológicos sobre problemas que são estruturais – os quais, para serem efetivamente resolvidos, exigiriam a fundação de outra forma de reprodução social.

Até aqui mencionamos muitos argumentos que atestam a mercantilização da educação via tecnologias digitais e o modo como o ensino remoto se posiciona como mais uma estratégia para consolidar a transformação das redes de ensino em empresas. No entanto, ainda não refletimos sobre os motivos pelos quais as tecnologias digitais têm sido eleitas como a nova panaceia que recuperará a educação. Isto é, quais fatores contribuem para a sedimentação de consensos favoráveis a respeito do papel central que as tecnologias digitais assumem nas políticas educacionais?

Do ponto de vista pedagógico, a partir de Saviani (2011), entendemos que, sendo a educação uma atividade da ordem da produção material, ela deve ser desenvolvida de forma presencial. Soluções tecnológicas que visam diminuir o trabalho do professor ao defender que o aluno precisa de mais autonomia para aprender a aprender estão desconsiderando que a oferta de ensino a distância, remoto, híbrido ou com o modismo que seja mais interessante para os interesses empresariais desconsidera os fundamentos da prática pedagógica. Muitas das soluções tecnológicas alardeadas têm por objetivo diminuir a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem; e tal fato, é preciso que se diga, apresenta-se desde antes da pandemia.

Barreto (2019, 2018) aponta que, desde o ano de 2010, a ênfase das políticas que tratam de inserção de tecnologias digitais nas escolas tem sido relacionada com a aquisição de softwares. Na prática, isso representou uma tendência de investir em softwares especializados em sequências de ensino e em aulas completamente prontas, apartando o professor das especificidades de seu fazer profissional e contribuindo com o processo de padronização dos currículos. Esse panorama foi sendo

intensificado nos últimos anos, aprofundando o processo de substituição tecnológica que tem tingido os tons das propostas de intensificação do uso de TDIC na educação. Assim:

No caso, a arquitetura da substituição é mais complexa. Até começou pela substituição total, representada pela formação de professores a distância, através do seu deslocamento para loci não universitários, e da figura do tutor. Em um segundo momento, foi configurada como substituição tecnológica parcial, sem que o professor fosse exatamente retirado da cena, sendo relegado a um papel secundário, com suas ações tentativamente reduzidas a aspectos como o gerenciamento do tempo necessário à execução de tarefas determinadas, tendo como suporte materiais veiculados nas/pelas TIC. Nesses termos, é menos visível do que o primeiro, mas completa a estratégia de alijar o professor da totalidade do processo de trabalho docente. (BARRETO, 2018, p. 33).

O nível de invasão das tecnologias digitais na prática pedagógica talvez nos coloque em condições de pensar, de acordo com a autora, em um novo momento desse processo de substituição tecnológica, ainda mais flexível, que ataca a essência da educação ao propor resoluções pautadas na renúncia da educação presencial em favor do ensino híbrido, conjugando os dois movimentos anteriormente mencionados por Barreto (2018): a substituição total e a substituição parcial em um mesmo tipo de oferta, que seria o ensino híbrido.

Ainda no que concerne aos fundamentos pedagógicos da questão, é importante avançar na compreensão sobre os motivos pelos quais os métodos virtuais são insuficientes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Nessa direção, devemos refletir sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica. Para desenvolver esse ponto, lançaremos mão das contribuições de Martins (2013). De acordo com a autora, o planejamento de ensino tem como princípio articulador a tríade forma-conteúdo-destinatário.

O destinatário é o aluno entendido a partir da natureza social de suas características, é o sujeito ao qual o trabalho educativo se dirige

visando a uma formação comprometida com a socialização do saber sistematizado e a apropriação dos conceitos científicos. Nessa concepção, o papel do professor é central para viabilização da formação pretendida, tendo em vista que:

[...] para existir a escola, não basta a existência do saber sistematizado. É necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio. Ora, o saber dosado e sequenciado para efeitos de sua transmissão e assimilação no espaço escolar, ao longo de um tempo determinado, é o que nós convençamos chamar de saber escolar. (SAVIANI, 2011, p. 17).

Além disso, é importante considerar os limites do autodidatismo, o qual pressupõe a opção por um estudo mediado por tecnologias. Gramsci (2000, p. 266), desvelou os limites mais perigosos do autodidatismo:

Os “autodidatas”, em particular, em função da ausência de uma disciplina crítica e científica, inclinam-se a sonhar com Eldorados e com soluções fáceis para todos os problemas. Como reagir? A melhor solução seria a escola, mas é solução seria a escola, mas é solução a longo prazo, particularmente para as grandes massas de homens que se deixam levar pela opiomania. Enquanto isso, deve-se golpear a “fantasia” com tipos “grandiosos” de hilotismo intelectual, criar a aversão “instintiva” pela desordem intelectual, acompanhando-a com o senso do ridículo; isto pode ser obtido, como se viu experimentalmente em outros campos, até com certa facilidade, já que o bom senso, despertado por um oportuno peteleco, aniquila quase fulminantemente os efeitos do ópio intelectual. Esta aversão é ainda pouco, mas já é premissa necessária para instaurar uma indispensável ordem intelectual: por isso, o meio pedagógico indicado tem sua importância. (GRAMSCI, 2000, p. 266).

Para que haja consequência positiva no planejamento da prática pedagógica, também é necessário considerar quais os conteúdos que

devem ser selecionados para que a formação escolar cumpra efetivamente sua função. Vigotski indica que:

O aspecto formal de cada conteúdo escolar radica no fato que na esfera em que se realizam é que se cumpre a influência da educação escolar no desenvolvimento. A instrução seria totalmente inútil se pudesse utilizar apenas o que já se tem desenvolvido, se não constituísse ela mesma uma fonte de desenvolvimento, uma fonte de aparição de algo novo. (VIGOTSKI, 2003, p. 243).

Portanto, se o que a escola pretende é contribuir efetivamente com uma formação sólida dos sujeitos, é insuficiente direcionar o processo de ensino e aprendizagem apenas para aquilo que os alunos já conhecem e tirar deles a oportunidade de alcançar formas mais complexas da produção do conhecimento. Formas de oferta de educação calcadas na ideia de que o aluno é capaz, sozinho, de alcançar tal nível de aprofundamento sobre os conceitos ou de selecionar a contento as informações das quais precisa se apropriar. Desse modo, desconsideram que as capacidades especificamente humanas dos indivíduos como o desenvolvimento psíquico requerem as apropriações das experiências das gerações passadas e que é o professor quem objetiva o processo de ensinar. O professor, por essa razão, exerce uma mediação insubstituível:

Sob tais condições, nas quais o professor “empresta” ao aluno aquilo que já conquistou – quer em termos dos processos funcionais superiores quer em termos dos conteúdos escolares a serem transmitidos –, o ato de ensinar realizar-se-á como uma interposição que provoca transformações, isto é, operará como mediação no desenvolvimento do aluno. (MARTINS, 2013, p. 231).

Obviamente que as tecnologias digitais podem e devem ser convocadas nesse processo, mas como fonte de recursos que subsidiam a prática pedagógica, e não como meio capaz de materializar a aprendizagem. Nesse ponto podemos pensar sobre o último elemento da tríade, a saber: a forma. Segundo Saviani e Galvão (2021), a forma corresponde aos

procedimentos, tempo e espaço necessários para o trabalho pedagógico que podem ser traduzidos em materiais pedagógicos, bibliotecas, mobiliários, infraestrutura, entre outros aspectos. Essa definição nos autoriza a falar que a infraestrutura tecnológica como suporte a esse processo também é fator constituinte da prática pedagógica. O que vai definir a pertinência do uso de tecnologia como método pedagógico são as finalidades educacionais a serem atingidas, são os objetivos que determinam a escolha dos métodos e os procedimentos a serem adotados. Por isso, enxergamos com muita estranheza a consagração prematura dos recursos tecnológicos sem se considerar os elementos centrais ao processo pedagógico, questão que acende ainda mais a preocupação com o fato de o CNE envidar esforços para regulamentar uma metodologia de ensino, tendo em vista que tal estratégia é função do professor.

A ideologia do solucionismo, mais uma vez, compareceu na discussão com o objetivo de simplificar a complexidade do processo pedagógico ao mesmo tempo em que já pavimenta o caminho para que as reformas privatistas atinjam em cheio a educação. O propósito dos solucionistas é implantar a tecnologia para evitar a política (MOROZOV, 2020). Dessa forma, camuflam a origem dos problemas e apresentam a tecnologia como solução ideal para garantir qualidade à educação.

Portanto, ao analisar a presença das tecnologias na educação, faz-se necessário compreender a qual projeto social e educacional estão vinculadas. É preciso entender como e por qual motivo as tecnologias digitais estão sendo propostas para melhor qualificar a educação, quem está dizendo que é uma boa educação e se esse modelo interessa à classe trabalhadora. A ideologia do solucionismo também é muito boa em posicionar alguns problemas no centro dos debates quando, no fundo, eles são causados por outras questões que exigem uma análise de questões políticas e sociais verdadeiramente comprometidas com a transformação. Exemplo disso é o reconhecimento da falta de conectividade que paira sobre muitas famílias e instituições escolares no Brasil.

A falta de acesso aos recursos tecnológicos tem sido considerada um dos principais entraves para a oferta de uma educação inovadora, moderna e sintonizada com o mercado de trabalho. O problema é que tal questão não é apresentada como um expoente da brutal desigualdade social existente, por isso resolve-se facilmente com a oferta de recursos tecnológicos. Além de uma visão mutilada sobre as causas do problema em questão, esse tipo de visão amplia a demanda para o setor tecnológico. Não à toa, o CIEB criou vários pareceres técnicos²¹ contendo recomendações para a aquisição de tecnologias digitais pelo setor público.

Entendemos a importância de garantir que os estudantes das escolas públicas tenham pleno acesso a tais recursos e é nesse sentido que encaminhamos o debate sobre tecnologia aqui suscitado. No entanto, acreditamos, em concordância com Bueno (2013), que a problematização da tecnologia educacional deve considerar os determinantes históricos e seus modos de interferência no contexto escolar.

Trata-se, portanto, de levar em conta um projeto de educação crítico para o qual as tecnologias devem oferecer contribuições, e não colocar a centralidade no modo de utilização desses recursos. Para tanto, é preciso considerar as contradições incorporadas às inovações tecnológicas e compreender que sua incorporação no cotidiano escolar tem sido utilizada hegemonicamente para empobrecimento da experiência educativa a partir de padronizações de conteúdos, monitoramento e intensificação do trabalho docente, entre outros fatores.

Conclusão

Conforme defendido nas páginas anteriores, o debate sobre a introdução de recursos tecnológicos na educação implica sancionar

21 Exemplo de publicação realizada pelo CIEB para orientar a compra de tecnologias digitais pelo setor público. Disponível em: Como comprar tecnologias educacionais com os recursos repassados diretamente às escolas (cieb.net.br) e CIEB-Estudos-1_Aquisicao_de_tecnologia-v-24.07.20_CC.pdf.

aspectos da ideologia neoliberal que sustenta a reprodução do Capital neste tempo histórico. Consideramos que o percurso aqui apontado nos leva para a conclusão de que a produção de um debate crítico e emancipatório sobre a inserção das tecnologias na educação passa pela superação do capitalismo, desnudando as filiações existentes entre as ações, incentivos, discursos sobre a digitalização da educação e a manutenção do sistema capitalista.

Não é recente o discurso que compreende que a melhoria da qualidade da educação passa pela adição de tecnologia. Grandes esforços têm sido realizados no sentido de ir substituindo o trabalho docente por recursos tecnológicos – não sem grande resistência. No entanto, a pandemia de Covid-19 possibilitou grande possibilidade de disputa aos reformadores empresariais no campo da educação pública e privada. As orientações do Banco Mundial seguiram informando da necessidade de permanência dos recursos tecnológicos implementados diante da necessidade de isolamento social a partir de plataformas que permitiram o ensino remoto por meio do Ensino Híbrido, indicando-os como uma inovação pedagógica.

No Brasil, desde a reforma do ensino médio e a aprovação da BNCC, o terreno estava aberto para a implementação de uma perspectiva que visasse, principalmente, flexibilizar o ensino presencial, desde o aumento de uma carga horária que pudesse ser não presencial até a consolidação de um conteúdo e de um discurso em torno do fetichismo da tecnologia. Por outro lado, a inserção tecnológica da educação também atende ao gerencialismo subjacente, aprofundando o controle sobre as escolas, sobre o trabalho docente e sobre os estudantes, por meio do incremento de mecanismos tecnológicos de monitoramento e avaliação.

Apesar de tanto alarde, as soluções educacionais apresentadas por meio do ensino híbrido desconsideram a falta de condições tecnológicas das escolas e das famílias, aumentando as desigualdades educacionais e sociais ao fundamentar o processo pedagógico, mesmo que parcialmente, a partir dessa estratégia pedagógica. Vamos ter que investigar as novas

formas de exclusão que serão implementadas com essa metodologia que virá colada à introdução de plataformas on-line de aprendizagem.

Referências

ADRIÃO, T. Dimensões e Formas da Privatização da Educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo Sem Fronteiras**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 8-28, 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

ALVES, G. **Trabalho e Subjetividade**: o espírito do toyotismo na era do capitalismo manipulatório. São Paulo: Boitempo, 2011.

AMARAL, M. V. Ideologia e Discurso: aproximações da análise do discurso das teorias de Lukács e Bakhtin. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 33, n. 54, p. 106-119, 2008. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/522/352>. Acesso em: 8 mar. 2022.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe**. [S. l.]: Banco Mundial, 1999.

BARRETO, R. G. Que Pobreza?! Educação e Tecnologias: leituras. **Revista Contrapontos – Eletrônica**, Porto Alegre, RS, v. 11, n. 3, p. 349-359, 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2854/2032>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BARRETO, R. G. Tecnologias e Sentidos. **Instrumento**: Revista de Estudo, Pesquisa e Educação, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 29-36, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19104>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BARRETO, R. G. Tecnologias na Educação Brasileira: de contexto em contexto. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 218-234, 2019. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/6002/47965991>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BERNARDI, L. M.; ROSSI, A. J.; UCZAK, L. H. Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado. *In: X ANPED SUL*, 10, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: ANPED SUL, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/596-0.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes gerais sobre aprendizagem híbrida. 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=227271-texto-referencia-educacao-hibrida&category_slug=novembro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 ago. 2022.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **CIEB**: notas técnicas #18: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica. São Paulo: CIEB, 2021. *E-book*. Disponível: Nota-tecnica-18_Ensino-hibrido.pdf (cieb.net.br). Acesso em: 8 fev. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE. **Diretrizes Gerais Sobre Aprendizagem Híbrida**. Submetido a consulta pública em 16/11/2021. Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: Texto Referência_Educação Híbrida (mec.gov.br). Acesso em: 8 fev. 2022.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. de. Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do Sistema Público de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMP4Lw4BRRX4k8q9W7xKxVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 mar. 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. Edição e tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v. 2, 2000.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: A flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf>. Acesso em: 18 set. 2019.

LINHART, D. **A desmedida do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MALANCHEN, J. **Políticas de Formação de Professores a Distância no Brasil**: uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MORAES, M. G. **Pesquisas sobre Educação e Tecnologia**: questões emergentes e configuração de uma temática. 2016. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

MOROZOV, E. **Big Tech**: a ascensão dos dados e a morte da política. Tradução Claudio Marcondes. São Paulo: Ubu, 2018.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2014.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. C. Educação na pandemia: a falácia do ensino remoto. **Universidade e Sociedade ANDES S/N**, Aracaju, SE, 2021. Disponível em: <https://sintese.org.br/educacao/educacao-na-pandemia-a-falacia-do-ensino-remoto/>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SILVA, K. N. P.; SILVA, J. A. de A. da (orgs.). **Cadernos da Pandemia**: problematizando a educação em tempos de isolamento social. Curitiba: CRV, 2021.

TARLAU, R.; MOELLER, K. O consenso por filantropia – como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 20, n. 2, p. 553-603, 2020. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol20iss2articles/tarlau-moeller.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

UCHOA, A. M. da C.; LIMA, A. de M.; SENA, I. p. de F. (orgs.) **Diálogos Críticos**: avanço ou precarização da educação pública? [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Fi, v. 2, 2020. Disponível em: Diálogos Críticos, v. 2 (editorafi.org) Acesso em mar. de 2022.

WILLIAMSON, B.; HOGAN, A. **La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19**. América Latina: Publicado por la Internacional de la Educación – Julio 2020. Disponível

em: Organising teaching: developing the power of the profession (ces.edu.uy). Acesso em: mar. 2022.

ZIZEK, S. **Vivendo no Fim dos Tempos**. Tradução Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2013.

CAPÍTULO 12

UNIVERSIDADE, TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO



CAPÍTULO 12

UNIVERSIDADE, TECNOLOGIAS E OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Claudia do Carmo Rosa
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Silvair Félix dos Santos
Universidade Estadual de Goiás (UEG)

Introdução

Na sociedade atual, estão inseridos os mais diferentes recursos tecnológicos e os avanços surgem com uma velocidade nunca vista anteriormente. Temos acesso a inúmeras informações e das mais diversas fontes, e nem sempre conseguimos acompanhar devido ao ritmo demasiadamente acelerado. Há, desse modo, diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos e ferramentas, enfim, as tecnologias.

As tecnologias remontam à evolução social do homem, logo o avanço científico ampliou o conhecimento e (re)cria constantemente tecnologias mais sofisticadas. De acordo com Kenski (2007), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Na verdade, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem às mais diferenciadas tecnologias.

Ao referir-se a sua definição, Kenski (2007) afirma que as tecnologias englobam a totalidade de coisas que a engenhosidade do cérebro humano

conseguiu criar em todas as épocas, suas formas de uso e suas aplicações. Acrescenta ainda que:

Ao conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade, chamamos de “tecnologia”. Para construir qualquer equipamento – uma caneta esferográfica ou um computador -, os homens precisam pesquisar, planejar e criar o produto, o serviço, o processo. Ao conjunto de tudo isso, chamamos de tecnologias. (KENSKI, 2007, p. 24).

Atualmente, os avanços das tecnologias digitais de comunicação e informação, comumente referenciadas como novas tecnologias, são provenientes da eletrônica, da microeletrônica e das telecomunicações. São caracterizadas por inovações e podem possuir uma base imaterial constituída pela informação num espaço virtual. Porém, existe uma crítica sobre a adjetivação “novas” e, por esse motivo, a expressão mais bem utilizada, neste texto, são as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e/ou tecnologias digitais. Corroborando com o exposto, Kenski faz o seguinte apontamento:

Surgiram, então, as novas tecnologias de informação e comunicação, as NTICs. Nessa categoria é possível ainda considerar a televisão e, mais recentemente, as redes digitais, a internet. Com a banalização do uso dessas tecnologias, o adjetivo “novas” vai sendo esquecido e todas são chamadas de TICs, independentemente de suas características. (KENSKI, 2007, p. 28).

Assim, compreende-se que as tecnologias digitais representam e processam qualquer tipo de informação por meio da computação, da comunicação e dos mais diversos tipos, formas e suportes, inclusive em tempo real. Nesse contexto, a *Internet* torna-se o principal fenômeno tecnológico que permite a integração e articulação de pessoas no espaço digital; e, proporcionalmente em relação a nossas possibilidades e demandas, as tecnologias incorporam-se à vida cotidiana.

Segundo Silva, Borges e Justus (2020), é preciso considerar que as tecnologias estão cada vez mais em alta entre os adolescentes, jovens, adultos e até mesmo idosos. Tudo está ao alcance das mãos: as informações, os aplicativos, os sites, o banco etc. Tais facilidades têm feito com que, cada vez mais, as pessoas se tornem adeptas ao uso de recursos tecnológicos, cada qual com suas intenções e necessidades, tais como entretenimento, serviço, saúde, educação e assim por diante.

Tem-se uma outra configuração espacial em que já não importa o lugar onde cada um vive, mas as suas condições de acesso às tecnologias. Nesse ínterim, Kenski (2007) considera que a capacidade de participar efetivamente da rede, na atualidade, define o poder de cada pessoa em relação ao seu próprio desenvolvimento e conhecimento. No entanto, não se pode negar que a participação das pessoas nas redes demonstra as dimensões econômicas, sociais, culturais e políticas do país, que tem como base um sistema produtivo capitalista dominante e desigual. Pode-se dizer, em função disso, que a disseminação das TIC acentua as desigualdades sociais e culturais.

Outro apontamento apresentado por Lima (2016) pondera que essa nova realidade social – com diversos avanços tecnológicos tendo como vedete da hora a *Internet* – faz emergir discussões que envolvem a inclusão e a exclusão referentes ao acesso a esses avanços pela população. Por esse motivo, nesse momento, a discussão verticaliza na interface entre tecnologia e educação, levando em consideração o contexto pandêmico vivenciado pela sociedade em geral. Entre os desafios enfrentados, pode-se destacar: adaptar-se aos avanços das tecnologias, ter acesso a elas e orientar o caminho para o domínio e para a apropriação crítica dos equipamentos e dos recursos tecnológicos.

Sociedade, tecnologia, educação e as (re) adaptações acerca do ensino superior remoto emergencial durante a pandemia

O contexto de pandemia provocado pela SARS-CoV-2 (Covid-19) trouxe inúmeros desafios para a sobrevivência da vida humana, mais especificamente para a vida acadêmica. No caso, para as sobrevivências das identidades dos diversos sujeitos que compartilham o universo escolar por meio das atividades acadêmicas e das socializações de ações com outras esferas sociais, assim como por meio das relações histórico-sociais constituídas com outros sujeitos. Neste trabalho, refletimos acerca da Covid-19 a partir da perspectiva bakhtiniana de “sujeitos” inseridos nessa realidade.

[...] o importante é que sou, para mim mesmo, o sujeito de qualquer atividade, seja ela qual for — visão, audição, percepção, pensamento, sentimento, etc. —, e procedo, por assim dizer, de mim mesmo em minha vivência que é orientada para a frente de mim, para o mundo, para o objeto. Para o objeto com que estou confrontado, sou o sujeito. Não se trata da correlação gnosiológica entre o sujeito e o objeto, mas da correlação existente entre mim — que sou o único sujeito — e todo o resto do mundo que, para mim, é não só objeto de conhecimento e de sentimento, mas também objeto de vontade e de emoção. (BAKHTIN, 2000, p. 35).

A realidade percebida por meio das relações entre os sujeitos professor-aluno no espaço de produção acadêmica de pesquisa, de encontros, de diálogos e de construção da nossa cultura, da nossa história e da nossa ciência foi abruptamente modificada. A partir do alerta da Organização Mundial da Saúde (OMS) acerca da descoberta de vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan e da identificação de um novo tipo de Coronavírus, decretou-se a pandemia causada pela doença Covid-19, uma situação emergencial de saúde pública em âmbito mundial. O **Quadro 1** apresenta uma breve divulgação das informações sobre a disseminação do Coronavírus.

Quadro 1 – Identificação do Coronavírus

31/12/2019	A OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província de Hubei, na República Popular da China, provocada por uma nova cepa (tipo) de Coronavírus, que não havia sido identificada antes em seres humanos
07/01/2020	Autoridades chinesas confirmaram que haviam identificado um novo tipo de Coronavírus por toda parte, segunda principal causa de resfriado comum (após rinovírus) que, até as últimas décadas, raramente causava doenças mais graves em humanos além de resfriado comum
30/01/2020	A OMS declarou que o surto do novo Coronavírus constitui uma emergência de saúde pública de importância internacional (ESPII), o mais alto nível de alerta da Organização. Essa decisão buscou aprimorar a coordenação, a cooperação e a solidariedade global para interromper a propagação do vírus
11/02/2020	Notícia que sete Coronavírus humanos (HCoVs) já foram identificados: HCoV-229E, HCoV-OC43, HCoV-NL63, HCoV-HKU1, SARS-COV, os quais causam síndrome respiratória aguda grave; MERS-COV, que causa síndrome respiratória do Oriente Médio, e o mais recente, o novo Coronavírus, que, no início, foi temporariamente nomeado 2019-nCoV e posteriormente recebeu o nome de SARS-CoV-2, responsável por causar a doença COVID-19

Fonte: OPAS (2020). Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>.

As vivências acadêmicas no período da Covid-19 foram desafiadoras e, ao mesmo tempo, um grande enigma para a continuidade das relações entre o objeto a ser pesquisado-ensinado e a ser socializado para outros contextos. Consequentemente, inúmeras questões foram despertadas nos cotidianos das famílias e das comunidades universitárias. Dois grupos sociais, família e escola, tiveram que reinventar novas formas de diálogo, seja da forma direta ou indireta, as quais passaram a constituir uma convivência obrigatória, híbrida, indissociável, conflituosa, contínua e sem limites, seja dos espaços ou dos tempos coletivos e individuais.

“É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele.” (BAKHTIN, 2000, p. 165).

Os diálogos dos grupos sociais, que inicialmente seriam distintos em relação ao tempo e ao espaço, mesclaram-se, perderam-se e reencontraram-se em perspectivas identitárias divergentes e inacabadas

por meio de diálogos reais e conflituosos, além de pontos de vista e de demandas completamente opostas e, ao mesmo tempo, complementares. De um lado, a necessidade de continuar suas missões de formação profissional, social, cultural e científica; de outro, a necessidade de trabalho, de formação, de manutenção de espaço afetivo, de busca por ferramentas e instrumentalização, enfim, de busca por tecnologias capazes de minimizar os efeitos da distância e do medo.

Buscar por cuidados biológicos, psicológicos e sociais também era imperativo, pois os sujeitos pertencentes ao grupo da família tinham necessidades que ultrapassavam a de alimentos, de descanso, de momentos de cultura, de lazer e de saúde. Se centravam, basicamente, na manutenção de um amanhã incerto, imersos em dúvidas e em paralisias provocadas pelo medo da fome, do desemprego, do abandono afetivo, do retrocesso e da falta de motivos para enfrentar o aprendizado e as suas diversidades socioeconômicas e históricas.

Diante desse contexto pandêmico, a educação passou por mudanças significativas, que foram de encontro ao processo cultural em que a disciplinarização do saber, regularmente, é constituída pelo professor, pela sala de aula e pela aula presencial. Libâneo (1998), em sua obra *Adeus professor, adeus professora?*, apresenta discussões a respeito da tecnologia do ensino. Isso permite fazer os seguintes questionamentos: tecnologias digitais na educação são algo novo? Como as tecnologias digitais têm influenciado a vida escolar e acadêmica na aquisição e construção do conhecimento? Como organizar o trabalho do professor uma vez decretado o fechamento das instituições de educação por causa da pandemia? Qual o papel desempenhado pelas tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem durante o período pandêmico?

Para Santana Filho (2020), a atividade educacional é inegavelmente atingida, limitada pelo isolamento físico domiciliar, com impacto direto e crucial na vida das famílias, das escolas públicas e privadas, nos processos de aprendizagem e na docência. Assim, houve a necessidade

de readaptação, repensar o ensino, refletir a formação e atuação do professor, rever as políticas públicas educacionais, pensar a formação humana para além dos conteúdos disciplinares.

Em específico, o professor teve que se equipar, aprender a ensinar on-line, saber lidar com a distância espacial da mediação didática, propor novas abordagens didáticas, atividades e avaliações. As TIC tornaram-se basilares para a realização das aulas remotas, pois possibilitaram mediações entre a proposta de ensino do professor, a compreensão do aluno e os temas e/ou conteúdos a serem trabalhados. Kenski (2007) menciona que vídeos, programas educativos na televisão e no computador, sites educacionais e softwares diferenciados transformam a realidade da aula tradicional, dinamizam o espaço de ensino-aprendizagem, onde, anteriormente, predominava a lousa, o giz, o livro e a voz do professor.

Nesse cenário, computadores, notebooks, celulares e os outros recursos tecnológicos conectados à rede digital de comunicação foram utilizados intensamente para ministrar e acompanhar aulas remotas. Devido à disponibilidade de um conjunto variado desses recursos para comunicação a distância, o desenvolvimento do trabalho se realizou, temporariamente, de forma não presencial, utilizando a comunicação via *Internet* por meio de áudio, de vídeo, do uso de aplicativos de chamadas, assim como de outros programas e aplicativos.

Assim, a ciência abriu janelas para as oportunidades e derrubou as paredes dos espaços formação-trabalho, que até então eram delimitados geograficamente (fisicamente), socialmente e afetivamente. Ademais, resignificou o fio condutor da educação para possibilitar esperanças e representar, ao mesmo tempo, uma barreira e um problema simultaneamente conflituosos de convivências, de superação, de reinvenção de novos modelos sociais e afetivos para vários sujeitos.

Sociedade, tecnologia e educação se fundem em ações normativas que envolveram o contexto pandêmico, iniciadas pela declaração de emergência de saúde pública com medidas de enfrentamento à Covid-19: notificações de casos, orientações para o distanciamento

social, usos de equipamentos de biossegurança e recomendação acerca da medicação para tratamento de pacientes com Covid-19 até que se tenha evidência científica de sua eficácia e segurança. Na área do ensino, foram estabelecidas medidas para oferta de aulas não presenciais e alteração de calendário letivo para menos de duzentos dias letivos, além de orientações acerca das atividades práticas dos cursos de graduação, que se mesclam com o zelo e a emergência da saúde pública brasileira.

Retomando a linha do tempo, no mês de fevereiro de 2020, a Portaria nº 188/GM/MS decreta emergência em saúde pública de importância nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (Covid-19). A Lei nº 13.979/2020 estabelece medidas para o enfrentamento da emergência em saúde pública de importância internacional decorrente da nova doença por Coronavírus, a Covid-19, contaminação pelo vírus SARS-CoV-2, Novo Coronavírus, visando à proteção das pessoas e das coletividades. Além do mais, o Ministério da Saúde recebe a primeira notificação de um caso confirmado de Covid-19 no Brasil.

Foram observados diversos “modelos” de ações sociais e de biossegurança que não havia precedência na história brasileira, assim como a existência de manuais e parâmetros para se comparar “o certo ou o errado” das ações para os enfrentamentos. De início, pensava-se mensurar essa realidade em semanas, quinzenas, meses ou em ciclos bimestrais ou trimestrais. No entanto, a noção de controle do tempo e do espaço se perde entre as autoridades. Observava-se que as medidas previstas com relação ao tempo eram cada vez mais complexas e não mensuráveis. Pois, além da complexidade das unificações dos espaços sociais micro, como família e escola (universidade), as unificações dos espaços geográficos se ampliaram em uma dimensão macro, numa escala global.

As barreiras iniciais que poderiam ser teoricamente “controladas” em bairros, setores, cidades e estados se perderam e se ampliaram para “limites globais”, entre nações.

O pensamento que só existe no contexto de minha consciência e não é reforçado no contexto da ciência, como sistema ideológico coerente, é apenas um pensamento obscuro e inacabado. Mas, no contexto de minha consciência, esse pensamento pouco a pouco toma forma, apoiando-se no sistema ideológico, pois ele próprio foi engendrado pelos signos ideológicos que assimilei anteriormente. (BAKHTIN, 2000, p. 49).

De tal modo, as consciências se perderam nas desinformações culturais, políticas e ideológicas, conforme mencionadas pela Organização dos Médicos Sem Fronteiras (MSF, 2020). As notícias falsas se espalharam mais rápido do que o próprio Coronavírus e foram tão perigosas quanto ele. Muitas informações imprecisas geraram pânico ou afrouxamento das medidas de prevenção, de biossegurança e prejudicaram o combate à pandemia. Exemplos são as conhecidas *fake news* (notícias falsas) acerca da Covid-19, que se alinham a uma liderança “mítica” acerca da doença:

1. Existe um medicamento específico para o tratamento ou a prevenção da Covid-19 - Falso. Ensaios clínicos estão em andamento, mas, até o momento, não há nenhuma comprovação de que a hidroxicloroquina ou qualquer outro medicamento possa curar ou prevenir a Covid-19;
2. O consumo de álcool protege contra a Covid-19 - Isso não é verdade. Além de não ter nenhuma relação com a prevenção da doença, o consumo nocivo de álcool debilita o sistema imunológico e aumenta o risco de danos à saúde;
3. Animais de estimação podem transmitir a Covid-19 aos humanos - Não há evidências sobre isso. Vários cães e gatos que estiveram em contato com humanos infectados testaram positivo para a Covid-19, mas não é possível dizer que esses animais possam transmitir a doença aos seres humanos e espalhar o vírus;
4. A Covid-19 só é letal em idosos - Falso. Idosos e pacientes com doenças crônicas correm mais risco de desenvolver formas graves da doença, mas pode haver mortalidade entre pessoas de todas as idades que contraem o vírus. No nosso centro de tratamento de Covid-19 em Aden, no Iêmen, por exemplo, as vítimas são majoritariamente homens entre 40 e 60 anos;

5. Só pessoas sintomáticas transmitem a Covid-19 - Não. É importante saber que uma pessoa infectada pode levar até 14 dias para apresentar sintomas. Mas, mesmo sem os sintomas, essa pessoa pode transmitir a doença. Saiba mais sobre sintomas, prevenção e transmissão da Covid-19. (BRASIL, 2020²²).

As barreiras físicas e geográficas alcançaram os pensamentos e a negação da ciência. Constituíram-se em resistências materializadas em discursos e em ações que: (i) negavam a evolução da humanidade; (ii) sugeriam apenas a sobrevivência dos mais “fortes” biologicamente; (iii) comparavam-se a um novo genocídio de raças; (iv) cegavam aqueles envolvidos por um “mito”; (v) desafiavam a continuidade do salvamento de vidas em hospitais e em outros espaços destinados aos cuidados de manutenção a saúde; (vi) mesmo com a demonstração dos números de mortes e de infectados pela Covid-19, não se convenciam de que era um fato, uma realidade; (vii) mesmo imersos em imagens de sepultamentos de entes queridos sem despedidas, não contribuía para alterar comportamentos de vários sujeitos; e (viii) mesmo imersos em dores provocadas pelas perdas de seus entes, isso não era o suficiente para se convencerem da necessidade de pensar no outro e na vida.

Como conceituado por Bakhtin (2000, p. 187), “[...] cada forma de transmissão do discurso de outrem apreende à sua maneira a palavra do outro e assimila-a de forma ativa”. Dessa forma, não foram apenas os discursos oficiais do Estado que eram produzidos para salvar vidas, mas outras instituições se somaram a essa tarefa. Inclusive, a OMS decretou situação de pandemia no que se refere à infecção pelo novo Coronavírus, solicitando que os países redobrassem o comprometimento no combate ao vírus. A Sociedade Brasileira de Infectologia (SBI, 2020) enfatizava que o momento da epidemia no Brasil era de prudência, e não de pânico; considerando-se a dinamicidade das informações, as recomendações no Brasil não contemplavam, portanto, fechar escolas, faculdades ou escritórios. Não só isso, também foi recomendado que

22 Disponível em: <https://coronavirus.ms.gov.br>.

nenhuma medicação – como lopinavir-ritonavir, cloroquina, interferon, vitamina C, corticoide etc. – fosse usada para tratamento de pacientes com Covid-19 até que se tivesse evidência científica de sua eficácia e segurança.

Nesse universo de informações, não tínhamos padrões necessários para a tomada de decisão e nem havia indicadores de parâmetros para suprir as necessidades de ambos os lados, família e escola. Contudo, destacaram-se as orientações para as atividades de revezamentos e desocupação funcional dos servidores públicos, para a interrupção das atividades comerciais não essenciais, para as regulamentações de aulas não presenciais e orientações para as atividades desenvolvidas nas unidades escolares, para criação e divulgação de protocolos de biossegurança e de medidas específicas de prevenção e de controle de ambientes e pessoas.

O conceito de vida passou a ser o mais demandado pela sociedade. Como resgatar o sujeito para um novo conceito de relações humanas? Mas a que relações humanas se referia? Relações que pareciam não fazer sentido no contexto de doença. Algumas questões necessitavam de seguir adiante: qual é de fato a doença da pandemia? Sairemos com algum aprendizado? Aprendemos com os nossos erros e dos outros? Nesse contexto tão complexo, o processo educacional se constituiu num emaranhado de desafios e de reconstruções em relação ao qual não se tinha fórmulas mágicas. De qual ciência podemos lançar mão? Quais tecnologias podemos utilizar?

De modo geral, a pandemia demarcou a notoriedade do uso dos recursos tecnológicos, principalmente para a comunicação entre as pessoas e como ferramenta pedagógica no sistema educacional. Porém, para que as tecnologias digitais possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem, elas precisam ser compreendidas e incorporadas pedagogicamente.

A adaptação ao ensino remoto e a sua efetivação trouxeram diferentes discussões que envolveram a eficácia no processo de ensino-

aprendizagem, a formação dos professores para atuarem nesse formato de ensino, assim como o acesso e o domínio das tecnologias pelos alunos. Destarte, promover reflexões sobre as implicações pedagógicas e sociais, os limites e as possibilidades das tecnologias digitais no campo da formação humana, tornou-se algo imperativo.

Diante de tal situação, os profissionais da educação tiveram de buscar alternativas para dar continuidade ao trabalho, e as tecnologias possibilitaram driblar as intempéries vivenciadas durante a pandemia. Com o Decreto nº 9.633, de 13 de março de 2020, o Governador do Estado de Goiás estabeleceu a situação de emergência na saúde pública em razão da disseminação da Covid-19 e determinou que diferentes setores da sociedade fossem fechados, inclusive as instituições escolares e de Ensino Superior. Outro Decreto Estadual, de nº 9.634/2020, na mesma data, estabeleceu os procedimentos preventivos de emergência a serem adotados pelo Poder Executivo do Estado de Goiás e seus servidores, em razão da pandemia do novo Coronavírus, dentre os quais estão o estabelecimento de revezamento para jornada de trabalho e a implantação do sistema de teletrabalho, previsto pelo § 10º do art. 51 da Lei estadual nº 10.460/1988.

Assim, imersos numa situação de pandemia, como criar políticas que possam suprir a necessidade do querer aprender? Como priorizar o ensino em detrimento dos momentos em que o querer respirar aparece emergencialmente necessário para a manutenção da vida? Como cuidar do intelectual diante de uma situação na qual a fome e a falta de salário para comida priorizavam os espaços híbridos com gritos pela sobrevivência? Com efeito, no âmbito da universidade pública, o maior desafio foi estabelecer orientações, normativas e regulamentações que: (i) conduzissem as atividades acerca do calendário acadêmico; (ii) propusessem as ações de prevenção ao Coronavírus (Covid-19), do regime de revezamento e do sistema de teletrabalho; (iii) construíssem ferramentas de apoio para ações educacionais mediadas por tecnologias digitais; (iv) elaborassem e implementassem um Plano Emergencial de

Ensino e Aprendizagem (PEEA); (v) zelassem pelas normas referentes aos estágio e às atividades técnicas presenciais para a conclusão das atividades pelos alunos dos cursos de graduação; (vi) regulamentassem as aulas e atividades não presenciais mediadas por tecnologia nos cursos de graduação; (vii) propusessem com zelo as aulas práticas e os protocolos de retorno gradual às atividades presenciais; (viii) orientassem os procedimentos para o planejamento pedagógico; e (ix) decidissem e acompanhassem as exigências do comprovante de imunização contra a Covid-19 como condição para acesso às dependências, dentre outras.

Por meio de decisões normativas e sociais, a Universidade Estadual de Goiás (UEG), procurou se inserir nesse contexto pandêmico com as suas expertises científicas, sociais e acadêmico-pedagógicas. Por se tratar de uma instituição múltipla, complexa, regional, em construção e em processo de reforma estrutural, a UEG se lança, dentro de suas limitações, a operacionalizar e a construir caminhos e procedimentos capazes de nortear algumas ações de suas comunidades internas e externas. Desafiador, porém uma oportunidade inédita para compreender questões sobre onde e como atuar nesse contexto complexo e subjetivo.

Entre os principais documentos oficiais que nortearam as normatizações da UEG, pode-se referenciar a Nota Técnica nº 1/2020 da Secretaria de Estado da Saúde, que informou do ingresso no nível 1 do Plano de Contingência para o Novo Coronavírus e determinou aos órgãos da administração direta e indireta a avaliação imediata da possibilidade de realização de teletrabalho em todas as áreas com perfil administrativo, resguardando atendimento ao cidadão. Também houve a paralisação das aulas, de preferência por meio da antecipação das férias escolares, em todos os níveis educacionais, públicos e privados, de modo a interromper as atividades por 15 dias, preferencialmente a partir de 16/03/2020, com tolerância máxima até 18/03/2020, sendo que tal paralisação poderia ser prorrogável a depender da avaliação da autoridade sanitária do Estado. A Portaria MEC nº 343/2020 dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto

durasse a situação de pandemia do Novo Coronavírus (Covid-19) e a Resolução CEE-GO nº 02/2020 estabeleceu o regime especial de aulas não presenciais (REANP) no Sistema Educativo do Estado de Goiás como medida preventiva à disseminação da Covid-19.

Com base no exposto acima, dentre as principais normatizações estabelecidas pela UEG, destacaram-se: a Resolução CsU nº 964/2020, que alterou *ad referendum* do Conselho Universitário, o Calendário Acadêmico da Universidade Estadual de Goiás de 2020 e flexibilizou o ano letivo para 2021; a Portaria nº 547/2020, que instituiu o Comitê Estratégico para Ações de Prevenção ao Coronavírus (Covid-19); a Instrução Normativa UEG nº 80/2020, que estabeleceu o Plano Emergencial de Ensino e Aprendizagem (PEEA) para os cursos de graduação da UEG. Período complexo, visto que a UEG não dispunha de “autonomia” para inovar procedimentos e ações, uma vez que a precedência era das instituições federais, estaduais e municipais que respondiam pelas áreas da saúde humana, assim como das áreas de educação e/ou socioeconômica. No entanto, por meio de diálogo com outras áreas científicas e educacionais, oportunizou-se a busca por construir um tempo de observação, de reflexão, de espera e de compreensão interna para continuar com a missão de ensinar, de pesquisar e de inserir-se socialmente.

Qualquer decisão tomada pela UEG impactaria as vidas de suas comunidades, seja de forma direta, por meio das atividades acadêmicas, ou de forma indireta, na manutenção dos empregos, dos salários e das sobrevivências econômicas de seus servidores e dependentes. Assim, buscou-se seguir em frente para uma perspectiva de urgência em que se pudesse possibilitar, de forma contínua, a manutenção da sanidade mental e intelectual da comunidade interna do professor, do aluno e do técnico.

À vista disso, pressupunha-se que a ocupação funcional e o desempenho de atividades de ensinar-aprender poderia minimizar outros agravantes, além daqueles provenientes da própria Covid-19. Então, após decretar um novo calendário acadêmico, mais flexível, com

espaços e tempo ressignificados, possibilitaria as adequações necessárias para que os diferentes sujeitos dessa comunidade interna pudessem, a seu modo, adequar-se ao momento de ensino-aprendizagem, de pesquisa e de extensão. Todavia, inúmeras questões e desafios se acumulavam em várias instâncias deliberativas nos âmbitos institucionais e do executivo estadual. No que competia à UEG, foram realizadas várias propostas, sugestões e orientações para se seguir com as atividades acadêmicas.

Vale destacar que a UEG publicou o *#mídiasEDU*, ferramenta de apoio para ações educacionais mediadas por tecnologias digitais. Esse material continha algumas orientações para uma proposta de ensino-aprendizagem com uso dos recursos educacionais digitais e suas características: e-mail; *hangouts meet*; Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP); *Whatsapp*; *Telegram*; *Google Classroom*; *Moodle* de apoio; *Youtube*; *lives*; *podcasts*; vídeos; avaliação de aprendizagem; dicas; materiais de apoio; notas e referências acerca do uso das TIC. Da mesma forma, houve desde a criação de um “manual com orientações” sobre como lidar com as tecnologias da informação e da comunicação, bem como com os procedimentos para adequações às ações pedagógicas para superação das defasagens ocasionadas pela pandemia, até a realização de momentos com trocas de experiências em eventos virtuais – os quais possibilitam alguns avanços acerca do uso de tecnologias na sala de aula, conforme ressaltado pelos organizadores.

[...] A sala de aula como espaço tradicional de trocas e aprendizagens não dá mais conta das novas formas de ensinar e aprender apresentados pela contemporaneidade, considerando, sobretudo, o perfil das novas gerações que já acessam os aparatos digitais de comunicação desde a infância. Esse cenário impõe um desafio para instituições escolares e educadores no sentido de se atualizarem para essa realidade que se apresenta diante de nossas práticas pedagógicas. Questões de infraestrutura lógica e tecnológica e formação dos professores, para o aproveitamento das oportunidades ofertadas pelas inúmeras ferramentas disponíveis no universo digital, precisam ser sanadas para que a sala de aula possa ultrapassar as fronteiras da presencialidade e a tecnologia

digital possa ser uma aliada e não uma inimiga. [...] Foi nesta perspectiva que este manual foi elaborado: apresentar possibilidades de aproximação entre professores e alunos por meio da prática pedagógica mediada por tecnologias digitais, com o objetivo de apresentar algumas ferramentas de apoio para ações educacionais, facilitando e potencializando a aprendizagem em seus diferentes contextos. (COSTA; LIMA, 2020, p. 4).

O conjunto de propostas, sugestões e orientações feito pela UEG daria mais autonomia e liberdade para as áreas e os locais que, de fato, estariam realizando as ações acadêmicas. Como exemplo, ao professor foi recomendado adequação de planejamento e de realização das aulas e demais atividades relativas as suas ações destinadas aos alunos, bem como a flexibilização dos processos avaliativos por meio da Nota Técnica nº 1/2020 – PRG-UEG, que orientou acerca das aulas e das atividades não presenciais mediadas por tecnologia nos cursos de graduação da UEG.

Assim, foram utilizados inúmeros canais de comunicação e de socialização entre os diferentes sujeitos para se alcançar a proposta de formação profissional em cada curso ofertado pela instituição. Por se tratar de procedimentos e de orientações inéditas, exigiu-se muitas habilidades com diálogos e parceiras, além de compreensão em relação a todos os envolvidos. Uma das mais recorrentes foi a de revisar e adequar sempre as normas vigentes, as regras construídas no passado e as políticas em implementação simultânea por outras instituições de ensino.

Ademais, também houve orientação para situar os diferentes sujeitos no lugar de revisor, foi uma forma de perceber a dispersão dos conceitos e a perspectiva múltipla e transitória do conhecimento, da ciência, das culturas, dos diálogos, dos próprios sujeitos, dos poderes e, essencialmente, da vida. Por isso, as normativas, a ciência, as culturas, as empirias e os diálogos não estão dissociados dos poderes constituídos em suas diversas modalidades e instâncias, tampouco da vida dos diferentes sujeitos que os conduzem e são conduzidos nesse contexto pandêmico e

tecnológico, uma vez que pensar e vivenciar a existência dos sujeitos no contexto de pandemia torna obrigatório pensar e vivenciar a existência de outros sujeitos diferentes, dialéticos e complexos.

Um levantamento realizado pela UEG em 2020 para avaliar o acompanhamento das aulas mediadas por tecnologia por parte dos alunos, denominado de *Ensino e aprendizagem em tempos de pandemia: o que dizem os alunos* demonstrou uma parte dessa vivência:

Em relação aos recursos de comunicação e transmissão de informações, verificou-se que 45,51% dos estudantes avaliaram a sua aprendizagem com as atividades remotas como “regular”, isto é, participaram das atividades e conseguiram assimilar a maioria dos conteúdos. Dentre os estudantes consultados, 46,84% consideraram as ferramentas utilizadas pelos professores como as mais adequadas o *Google Hangouts*, *Google Meet*, *Zoom*, *RNP* e *Moodle*. Registrou-se que essas ferramentas foram utilizadas por 40,49% dos professores. Ressalta-se que o aplicativo considerado mais adequado para as aulas *on-line* ao vivo foi o *Google Hangouts Meet* com 57,09%. (UEG, 2020²³).

Nesse sentido, as possibilidades que se apresentaram no decorrer da pandemia não estiveram restritas ao momento pandêmico, mas enfatizam algumas realidades da educação. Entre as redes sociais utilizadas, tiveram destaque o *WhatsApp* e o *Instagram*, que facilitaram a comunicação instantânea, e uso frequente dos programas *Office*, *Google Drive*, *Google Forms*, *Classroom* e documentos *Google*, que foram suportes essenciais para o planejamento, o acervo de conteúdos e o tratamento das atividades e avaliações. O principal meio utilizado para as aulas síncronas foi o *Google Meet*, e as principais estratégias e recursos didáticos utilizados pelos professores foram: exposição oral e com uso de slides.

Essa derivação da história já registrada em normas, em memórias dos grupos históricos, sociais, científicos e culturais, servirá de elemento para outras reflexões e implementações de novas ações sociais para

23 Sistema de Gestão Acadêmica Fênix.

mitigar as demandas existentes entre alguns grupos que se situam às margens da sociedade.

Quando perguntados se consideram que dificuldades de acesso à internet prejudicaram a sua participação nas aulas remotas e nos estudos, 50,57% dos estudantes responderam que se sentiram pouco prejudicados, enquanto 28,48% relataram não terem se sentido prejudicados e outros 20,96% responderam que prejudicaram muito. (UEG, 2020²⁴).

No entanto, não se trata de uma linha contínua e retilínea, mas de um caminho com necessidade de mais diálogos e de enfrentamentos científicos, acadêmicos, pedagógicos, culturais, ideológicos e linguísticos para fins de troca, de aprendizagens, de experimentação e para construção do hoje e do amanhã. Uma construção de uma universidade pública que possa conhecer os diferentes sujeitos e suas necessidades, seja de uma perspectiva intelectual, social ou pelas suas diversidades e, principalmente, que faça com que todos se sintam partícipes do processo de construção, desconstrução e de adaptações.

Considerações finais

No âmbito da universidade, não se pretende construir, planejar ou elaborar perspectivas de conhecimentos efêmeros, mas sim uma base na qual se sedimente saberes universais que dialoguem com as necessidades do presente e que resgatem algumas premissas já validadas em diferentes culturas e povos na história.

Assim, na UEG, o enfrentamento da pandemia se deu a partir de adequações para a criação de novos espaços, perspectivas, normativas, diálogos e concepções capazes de possibilitar, aos diferentes sujeitos, inserções no ambiente universitário e de formação, de atuação científica e profissional. É evidente que nenhuma das ações iniciadas ou realizadas no período pandêmico são compreendidas como algo acabado ou

24 Ibid. <para a diagramação: se essa nota ficar na mesma página que a anterior, mantê-la. Caso contrário, trocá-la por: Sistema de Gestão Acadêmica Fênix.>

fechado, pois conhecemos a necessidade urgente de questionar e de validá-las junto aos outros sujeitos que as vivenciam no cotidiano do fazer ciência e do compartilhar ações e formas de refletir acerca do ensino-aprendizado.

A universidade representa um espaço de formação e produção de conhecimento, e o momento vivenciado pela pandemia rompe paradigmas na educação. O uso das tecnologias digitais na educação permitiu evidenciar uma (re)significação acerca da compreensão do termo ensinar exclusivamente por uma perspectiva presencial. Acredita-se que a questão maior não foi o ensino remoto em si, e sim o acesso à *Internet*, aos recursos tecnológicos, aos programas de softwares e, logo, ao preparo pedagógico. A diversidade de tecnologias digitais não foi capaz de suprir e/ou atender plenamente às necessidades de ensino e aprendizagem, pois o processo educativo vai além do simples uso de recursos tecnológicos.

Ficou evidente o descontentamento com o ensino remoto emergencial pelo distanciamento do convívio presencial. Os professores, mesmo utilizando as tecnologias digitais, depararam-se com alunos sonolentos e distraídos, em um contexto no qual supostamente estariam diante da turma atenta, silenciosa e com câmera desligada. Acredita-se que o dissabor e a desmotivação se tornaram presentes tanto para alunos quanto para professores, o que fez pensar como poderiam ser realizadas as aulas remotas de forma a acolher, ensinar e aprender ao mesmo tempo. E isso tornou-se um dos principais desafios a serem enfrentados, além do acesso parcial dos acadêmicos e a possível evasão e desistência.

A crise sanitária imposta pela pandemia evidenciou as dificuldades da utilização do modelo de ensino remoto em um país com desigualdades econômicas e sociais, bem como a necessidade de atualização em metodologias ativas, práticas pedagógicas e tecnologias educacionais para atuação professor. O contexto pandêmico desencadeou a necessidade de repensar o modo de ensinar e levou a intensificar a reflexão sobre a

prática pedagógica do professor nas diferentes modalidades de cursos da universidade.

O que fizemos estava longe do ideal, mas era a situação real que poderíamos estabelecer e dar significado a ela. Sentimos falta do presencial, porém precisávamos zelar pela nossa segurança e saúde, melhor dizendo, preservar a vida. Foram tempos de aprendizagem, tanto em relação a aprender a conviver com as pessoas de casa quanto a aprender outras formas de relacionar e interagir socialmente sem o contato físico previamente estabelecido.

A pandemia refletirá seus efeitos nos mais diversos setores da sociedade e, obviamente, no contexto universitário. Em meio a tantas adaptações e inovações, alguns aspectos tornaram-se mais latentes: o acesso, o domínio e a aprendizagem dos acadêmicos, uma vez que as tecnologias evidenciaram ainda mais as questões de inclusão e exclusão. Por isso, Lima apresenta considerações importantes a serem encaminhadas.

[...] além de iniciativas de políticas e programas públicos de inclusão digital, na esfera social e educacional, considerando que a inclusão digital, além de favorecer ao indivíduo o acesso a três elementos básicos – equipamentos eletrônicos e tecnológicos, *Internet* e formação para seu uso – permite a melhoria de sua qualidade de vida, tornando-o crítico e atuante na sociedade em que esteja inserido e para além dela. (LIMA, 2016, p. 30).

Em suma, a pandemia possibilitou que a educação buscasse uma melhor estruturação e implantação de outros cenários pedagógicos por meio dos quais as tecnologias deveriam ser usadas para transformar e construir conhecimento nas interações sociais. E não se trata apenas de treinamento técnico, mas de uma prática que possa contribuir, em relação aos diferentes sujeitos envolvidos no âmbito da educação, para o seu desenvolvimento autônomo, crítico, ativo e consciente em situações de aprendizagem significativas.

Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRASIL. **Lei n. 13.979/2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/imprensanacional/pt-br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria MEC n° 343/2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/imprensanacional/pt-br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. **Portaria n° 188/GM/MS**. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/imprensanacional/pt-br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

COSTA, M. H. da.; LIMA, V. S. de. (org). **#mídiasEDU: ferramentas de apoio para ações educacionais mediadas por tecnologias digitais/ Universidade Estadual de Goiás, Centro de Ensino em Rede - Cear, Laboratório de Pesquisas Criativas e Inovação em Audiovisual – CriaLab. Anápolis: UEG, 2020.**

GOIÁS. **Decreto n° 9.633/2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus (2019-nCoV). Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto n° 9.634/2020**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto n° 9.643/2020**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto n° 9.647/2020**. Cria o Comitê Estadual Socioeconômico de Enfrentamento ao Coronavírus - COVID-19 no Estado de Goiás.

Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto nº 9.649/2020**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto nº 9.653/2020**. Dispõe sobre a decretação de situação de emergência na saúde pública do Estado de Goiás, em razão da disseminação do novo coronavírus COVID-19. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto nº 9.655/2020**. Dispõe sobre a possibilidade de os servidores públicos se tornarem voluntários para prestação de serviços humanitários ou trabalhos sociais, em razão da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19). Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto nº 9.691/2020**. Declara, no âmbito do território estadual, estado de calamidade pública, em razão dos impactos socioeconômicos, financeiros e no sistema de saúde público decorrentes da pandemia causada pelo novo coronavírus (COVID-19). Doenças infecciosas virais – COBRADE 1.5.1.1.0. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto nº 9.751/2020**. Dispõe sobre medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública decorrente do novo coronavírus no âmbito do Estado de Goiás. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto nº 9.770/2020**. Altera o Decreto nº 9.751, de 30 de novembro de 2020, que dispõe sobre as medidas de gestão de pessoas do Poder Executivo do Estado de Goiás durante a situação de emergência em saúde pública. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decreto nº 9.803/2020**. Estabelece medida excepcional de restrição ao comércio de bebidas alcoólicas. Goiânia: Governo do Estado de Goiás, 2020. Disponível em: <https://www.goias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Decretos legislativos nº 501, 502 e 503/2020**. Goiânia: Governo do Estado de Goiás. 2020. Disponível em: <https://www.goiias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

GOIÁS. **Resolução CEE-GO 02/2020**. Secretaria-Geral da Governadoria. Dispõe sobre o regime especial de aulas não presenciais no Sistema Educativo do Estado de Goiás, como medida preventiva à disseminação do COVID-19. Goiânia: Conselho Estadual de Educação, 2020. Disponível em: <https://www.goiias.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2022.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão professor**. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, D. da C. B. p. Tecnologias, Educação e Formação: conceitos, inclusão e iniciativas. In: ANDERI, E. G. C.; TOSCHI, M. S. (orgs). **Inclusão Digital e Social: Conhecimento e Cidadania**. Anápolis: UEG, 2016.

OPAS – Organização Panamericana de Saúde. **Folha informativa sobre COVID-19**. Brasil, [2020?]. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SANTANA FILHO, M. M. de. Educação Geográfica, Docência e o Contexto da Pandemia Covid-19. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo, RJ, ano 16, n. 1, p. 3-15, 2020. Especial COVID-19.

SBPT – Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia. **Orientações da OMS para prevenção da COVID-19**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://sbpt.org.br/portal/covid-19-oms/>. Acesso em: 11 jun. 2022.

SILVA, A. p. A.; BORGES, N. B.; JUSTUS, M. Ser professor em 2020 com aulas remotas: desafios e possibilidades em tempos emergenciais. In: KOCHHANN, A. (org.). **Práticas de ensino: diálogos emergentes**. Goiânia: Scott, 2020. p. 77-90.

UM DESAFIO Global. **Médicos Sem Fronteiras**, Brasil, [2020?]. Disponível em: <https://coronavirus.msf.org.br>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNICEF. **Reabertura segura das escolas é urgente para garantir direitos de crianças e adolescentes**. Brasil, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/manifesto-unicef-unesco-opas-oms-reabertura-segura-das-escolas>. Acesso em: 11 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Instrução Normativa UEG nº 80/2020**. Anápolis, GO: Reitoria, 2020. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Nota Técnica nº 1/2020 – PRG-UEG**. Anápolis, GO: Reitoria, 2020. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br/> Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Portaria nº 547/2020**. Anápolis, GO: Reitoria. 2020. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. **Resolução CsU nº 964/2020**. Anápolis, GO: Reitoria, 2020. Disponível em: <http://www.legislacao.ueg.br/>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CAPÍTULO 13

CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA: PANDEMIA E DESAFIOS DOCENTES



CAPÍTULO 13

CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DE APARECIDA DE GOIÂNIA: PANDEMIA E DESAFIOS DOCENTES

Eleny Macedo de Oliveira

Centro de Formação dos Profissionais da
Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE)

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos

Centro de Formação dos Profissionais da
Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE)

Simone Aparecida de Jesus

Centro de Formação dos Profissionais da
Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE)

Introdução

o texto que se anuncia tem como objetivo delinear reflexões referentes à formação dos professores da Rede Municipal de Ensino do Município de Aparecida de Goiânia no decorrer do período pandêmico, provocado pela Covid-19, e as transformações ocorridas no período delineado em âmbitos nacional e municipal.

Inicialmente traçamos uma breve contextualização de como têm funcionado as formações dos profissionais da educação no decorrer dos anos em Aparecida de Goiânia, no sentido de se perceber as mudanças ocorridas no período citado. Em seguida, expomos como se deram as ações formativas nesse período, demonstrando o esforço coletivo do

Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE), conjuntamente com instituições de ensino superior para estabelecer a articulação entre a formação inicial e continuada, proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Nesse viés, apontamos inquietações, tais como: quais os maiores desafios apresentados no período pandêmico em relação à formação de professores? Quais foram os desafios, avanços e/ou retrocessos na formação dos professores no período em destaque? Quais mecanismos foram utilizados pelo CEFPE para garantir o direito à formação continuada dos profissionais da educação desse município durante o período pandêmico?

Diante de tais inquietações, delineamos, ao longo deste texto, as experiências formativas vivenciadas no período pandêmico, os desafios enfrentados pelo CEFPE para a realização dessas ações e a ampliação dos conhecimentos tecnológicos, metodológicos, teóricos e humanos desenvolvidos a partir das referidas ações.

Centro Municipal de Formação de Aparecida de Goiânia: constituição do espaço formativo

o Centro de Formação dos Profissionais de Educação do Município de Aparecida de Goiânia (CEFPE) é vinculado à Secretaria Municipal de Educação desse município. Tem como objetivo ofertar cursos de formação continuada para os servidores da Rede Municipal de Ensino.

Esse Centro Formação se origina de uma chamada pública a docentes para a construção da Diretriz Curricular da Rede, em 2005. O grupo formado a partir dessa chamada, composto por pedagogos e representantes de todas as áreas do conhecimento, todos servidores da Rede, estruturou o referido documento e ficou responsável pela formação continuada dos professores da Rede para a implementação e consolidação dessas Diretrizes. Foram desenvolvidos cursos mediante

temáticas específicas, sendo destinados aos professores das diferentes áreas do conhecimento e das modalidades de ensino ofertadas no Município. Nesse primeiro momento, o grupo ainda não era nomeado como Centro de Formação, e sim como Grupo de Estudos, Pesquisas e Formação Continuada (GEPEF), vinculado à Superintendência Pedagógica da Secretaria de Educação.

Em 2009, esse grupo se desfez e houve uma nova configuração. Foi criada a Coordenadoria de Formação, Tecnologias e Material Didático (CFTMD), com uma Subcoordenadoria de Formação que atendeu às formações da Rede até 2017, quando houve uma nova reconfiguração e a criação do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE), já em espaço específico para as formações.

O CEFPE é estruturado em sete núcleos: Núcleo de Gestão; Núcleo de Educação Infantil; Núcleo de Ensino Fundamental; Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (EJA); Núcleo de Inclusão; Núcleo de Avaliação Pesquisa; e Núcleo de Gestão das Emoções, pensados e organizados para possibilitar o atendimento às demandas pedagógicas de aperfeiçoamento, colaborar com a formação continuada, fomentar a pesquisa científica e estimular a ampliação e qualificação da formação docente dos profissionais da Rede Municipal de Ensino.

São ofertados cursos, ciclos de estudos e de palestras, grupos de estudo, jornadas e seminários. Dentre os temas demandados, estão discussões acerca das perspectivas teórico-metodológicas que envolvem o trabalho pedagógico em todas as modalidades de ensino para uma educação que seja realmente emancipatória, garantindo a formação humana omnilateral. São atendidos os profissionais que atuam nas Escolas Municipais, CMEIS e escolas conveniadas com o Município, a partir das necessidades demandadas pela Rede de Ensino.

Diante do exposto, a filosofia do CEFPE constitui-se pelos aspectos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais, cuja compreensão considera tempos e espaços como integrantes das relações sociais consolidadas

na Rede de Ensino. Ante o entendimento de que a formação aprofunda conhecimentos sobre os dilemas comuns e históricos expostos em aspectos de conteúdos e procedimentos didático-pedagógicos que precisam ser articulados adequadamente. O planejamento e a oferta de cursos são norteados pelas avaliações desenvolvidas na Rede, seja pelo Plano de Ações Articuladas (PAR), pelas avaliações em larga escala ou pelas avaliações específicas do Município, de modo a potencializar o planejamento estratégico e atender às demandas apontadas por essas avaliações, tendo em vista sempre a aprendizagem dos alunos da rede acima dos resultados das próprias avaliações.

Com os estudos e debates fomentados pelas formações ofertadas, os profissionais são estimulados a construir estratégias didático-metodológicas relevantes para a realização do ensino gerador de conhecimentos científicos. Vigotski, Luria e Leontiev (2010, p. 33) elucidam sobre a construção do conhecimento, dizendo que o homem se constrói com o outro e com seu meio. Sujeito, sociedade e ambiente se interligam, sendo o homem o modificador dos dois, considerando que o “[...] processo é uma mistura de influências naturais e culturais”.

De acordo com Silva (2001), os professores, para além da graduação, formam-se e potencializam seus conhecimentos continuamente, em diversos tempos e lugares. Desse modo, o CEFPE tem papel fundamental para a melhoria da qualidade da Educação no Município e não poderia deixar de se adequar e atender aos servidores no período da pandemia, que já trouxe tantos desafios e defasagens na área da Educação em esfera global.

As mudanças no formato das ações formativas e a realização de cursos no modelo remoto foram necessárias no contexto pandêmico vigente. E ocorreram com a preocupação de contribuir com os professores da Rede, no sentido de não apenas atender ao currículo dentro do período letivo, mas de modo que novos conhecimentos se formassem, mesmo na excepcionalidade da aprendizagem em formato remoto.

Mesmo que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), formulada em 1996, trate da obrigatoriedade de frequência preferencialmente presencial de professores e alunos em cursos, como consta nos Arts. 47, § 3º e 62, § 3º, nas disposições transitórias, no Art. 87, § 3º, III, em que está instituída a Década da Educação, é encargo dos entes “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício” (BRASIL, 1996). Nesse momento excepcional, tornou-se necessário que as formações e aulas, em toda a Rede, fossem não presenciais, o que provocou novos aprendizados, mas também muitos desafios, sobre os quais falaremos a seguir.

Contextos e desafios no cenário pandêmico: dificuldades da formação em tempos de distanciamento social

em meados de 2020, quando já havia casos de pessoas com a covid-19 no Brasil, a Organização Mundial da Saúde oficializou a situação da doença com o status de pandemia, ou seja, a doença foi caracterizada como uma enfermidade epidêmica amplamente disseminada a nível mundial. O alerta foi notificado mundialmente e as autoridades e profissionais de todas as regiões brasileiras, assim como no resto do mundo, criaram protocolos de higienização, medidas de distanciamento social, fechamento de comércios e escolas e cancelamento de eventos, além de outros.

A Portaria nº 188, de 3 de fevereiro de 2020, declarou a Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin). Não havendo alternativas seguras, o ministro da Educação autorizou o ensino remoto em todo o âmbito nacional, por meio da Portaria nº 343, de 17 de março de 2020:

Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites

estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017. (BRASIL, 2020).

Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia e, conseqüentemente, o CEFPE acataram o protocolo que determinava a suspensão das aulas presenciais. Com essa medida, foi necessário um replanejamento de todas as ações formativas, determinando como seriam desenvolvidas, quais recursos poderiam auxiliar nesse momento e como fazer com que esses recursos chegassem aos cursistas de maneira virtual.

A princípio, o distanciamento foi pensado para apenas 14 dias. Contudo, os dias foram se passando e a pandemia só piorava, demandando maior tempo de isolamento, no intuito de se preservar a vida. As intuições ficaram fechadas por 2 anos, mas o ensino foi repensado e reorganizado para acontecer de forma remota, desde os primeiros dias. Somente em 22 de abril de 2022, a Portaria GM/MS 913 revogou o estado de emergência sanitária e foi autorizado o retorno presencial de todas as instituições escolares.

A metodologia do plano de formação do CEFPE, antes do período de pandemia, inscreve a operacionalização somente de aulas presenciais, porém, após a Portaria 188/2020, os cursos só foram ofertados de maneira virtual. Conforme apontado pela referida portaria:

Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV), considerando que a situação demanda o emprego urgente de medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública, resolve:

Art. 1º Declarar Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional conforme Decreto nº 7.616, de 17 de novembro de 2011. (BRASIL, 2022).

Durante o período pandêmico, todas as ações formativas do CEFPE configuraram-se na modalidade remota, de forma a contribuir para a aprendizagem e o conhecimento, no que diz respeito à qualificação profissional dos servidores da Educação de Aparecida de Goiânia. No entanto, para que as formações continuassem, muitos foram os desafios.

Foram necessárias ações direcionadas, a cada etapa, que atendessem às novas demandas, advindas das necessidades de desenvolvimento e adaptação às novas formas de ensinar e aprender no contexto ora exposto. Nesse ínterim histórico, as relações sociais estavam sendo estabelecidas via tecnologia e o desenvolvimento dos saberes docentes e discentes teve que se reestruturar. As atividades precisavam ser coordenadas de modo a satisfazer as necessidades dos cursistas, sem se distanciar do que explicita Leontiev:

[...] satisfeitas não por esses resultados “intermediários”, mas pela partilha dos produtos de suas atividades coletivas, obtidos por cada um deles através de formas de relacionamento ligando eles um com o outro, o que se desenvolve no processo de trabalho, isto é, relacionamentos sociais. (LEONTIEV, 2014, p. 58).

Mostrar aos profissionais da Rede a variedade pedagógica, ao realizar as formações, corrobora a ampliação e a troca de saberes necessários à continuidade qualitativa da aprendizagem e do desenvolvimento. Esse processo de aprender e explorar ambientes virtuais ampliou o repertório de atividades intelectuais e o uso de técnicas metodológico-pedagógicas, evidenciando, assim, modos de levar os sujeitos a refletirem cognitivamente as suas experiências e práticas.

Os cursos do CEFPE e a maneira encontrada para dar continuidade às ações formativas, ora isolando ciclos, ora unindo-os, representam a realidade não coincidente de realizar várias atividades e transformar o modelo remoto em um espaço de aprendizagem mais promissor. A relativa maneira de ver esse modelo como isolante das relações sociais cede às novas visibilidades para ilustrar realidades volvidas de motivos

completamente diferentes para a qualificação. As aulas têm, com isso, a expressão concreta de propósitos da atividade humana de formação continuada.

Os propósitos do CEFPE interconectaram currículo e adaptação de aulas remotas, normalmente realizadas com complexas ações subordinadas ao objetivo de formação e à subjetividade dos participantes. Tais circunstâncias caracterizaram o papel dessas formações para o contexto escolar nesse período, pois foi preciso transformar-se devido a um motivo-objetivo de qualidade e de pleno acesso aos profissionais. Considera-se, nesse sentido, que as gêneses das ações de variados destinos, origens e dinâmicas “[...] residem nos relacionamentos de troca de atividades; cada operação, entretanto, é o resultado de uma transformação de ação que ocorre como resultado de sua inclusão em outra ação”, como aponta Leontiev (2014, p. 61).

Primeiramente, os formadores do CEFPE precisaram pesquisar quais ferramentas poderiam ser usadas para as formações remotas, suas capacidades e espaços, para, a partir disso, planejar como seriam essas formações. Nesse momento, foram testadas ferramentas como o *meet*, que a princípio atendeu bem às demandas dos cursos. Contudo, essa ferramenta passou por uma reconfiguração que impôs limites de tempo e quantidade de participantes nas salas virtuais, o que dificultava a sua utilização, já que as formações precisam de maior tempo e possibilidade de mais pessoas participarem. Outra ferramenta utilizada foi o *zoom*, que atende às demandas projetadas, mas com a necessidade do pagamento de uma assinatura mensal. Esta ferramenta, diferente do *Google Meet*, não estabelece limite de tempo e atende a até 100 pessoas na sala, ainda que não dê a opção de funcionamento de mais de uma sala ao mesmo tempo, o que nos impôs um limite de realizar uma formação por vez. Não só isso, a plataforma também pode ser configurada para a transmissão via *YouTube*, o que ampliou o atendimento para toda a Rede de Ensino e até pessoas de outros lugares puderam participar das formações. Além da ferramenta do *zoom* ser onerosa, ainda foi

necessário que os formadores dispusessem de seus próprios recursos, sejam os computadores, seja a internet utilizada para as transmissões, para que as formações acontecessem. Configura-se, por essa razão, um esforço coletivo tanto dos CEFPE quanto dos formadores convidados e dos participantes para a efetivação das ações propostas.

Com tais ações, o CEFPE continuou a atender aos seus objetivos e às disposições legais elencadas no Plano Nacional de Educação (2014-2024), bem como no Plano Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia (2015, p. 58), em sua Meta 16, que trata da garantia “[...] a todos os profissionais da educação básica, a formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações do sistema de ensino”. A cada ciclo de aulas, a adaptação dos participantes serviu como solução de problemas para a aprendizagem dos cursistas, mas reverberando, também, em seus alunos e nas práticas desenvolvidas com eles. As mudanças na organização dos cursos foram forçadas pela situação pandêmica, porém as alterações dessa organização socialmente virtual seguiram as necessidades explicitadas pela Rede.

A equipe do CEFPE e os cursistas tiveram que se adequar ao novo modelo de formação com o uso das ferramentas tecnológicas, novos espaços virtuais e novas formas de diálogo com os pares.

O cenário de ensino remoto para todos os níveis e modalidades de formação corresponde às bases legais de sua efetivação como consta no Parecer do CNE/CP 19/2020 (BRASIL, 2020). Esse documento disciplina as normas educacionais a serem adotadas excepcionalmente para o contexto pandêmico das ações pedagógicas. Frisa-se a finalidade de assegurar o direito à educação que a Constituição Federal de 1988 estabelece.

Desse modo, o aprimoramento das práticas pedagógicas concernentes ao CEFPE vem, de forma ininterrupta, qualificando os profissionais da educação e, conseqüentemente, fortalecendo a Rede, com foco na qualidade pedagógica e valorização dos atores do contexto educacional. Entretanto, é de suma importância que o pleno direito à educação seja efetivado para todos, fato que ainda não é realidade no Brasil, e sim um

problema histórico que a pandemia trouxe à visibilidade – tendo em vista que muitos professores, assim como seus alunos, não tinham os recursos necessários para manter-se trabalhando e estudando remotamente.

As tecnologias, nesse contexto, foram de grande relevância. No entanto, no Município de Aparecida de Goiânia, apesar da distribuição de notebooks aos professores regentes no ano de 2010, bem antes da pandemia, e do uso da tecnologia para registros de aulas na plataforma do Gestor de Municípios (GEMUL), muitos dos profissionais ainda não tinham desenvolvido habilidades para lidar com essa ferramenta. Outros, por motivos diversos, não tinham o equipamento. Principalmente aqueles que não exerciam a regência. Esse foi um dos maiores desafios. Visto que, em muitos casos, os cursistas precisaram participar das formações pelo celular, sendo este do próprio cursista ou de terceiros, em muitos casos. Importante destacar que a participação pelo celular dificultava tanto o acesso diretamente às salas do *zoom* ou do *YouTube* quanto a participação nos *chats*, nas colocações por voz e mesmo no preenchimento dos links de atividades e/ou frequências.

Também as conexões de internet foram um desafio que dificultou as formações propostas. Tanto os participantes tinham uma conexão instável quanto os próprios formadores, muitas vezes, passaram por problemas nesse sentido. Problemas como as quedas de energia, por exemplo, em algumas formações, dificultaram as ações planejadas.

Mesmo enfrentando todos esses obstáculos, o CEFPE procurou alternativas e meios para auxiliar os cursistas e os formadores no sentido de manter as formações, conforme estabelecido pela LDB:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público: [...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim; III - piso salarial profissional; IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho; V - período reservado a estudos, planejamento

e avaliação, incluído na carga de trabalho; VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996).

Foram necessários momentos específicos para demonstrar aos cursistas como lidar com as tecnologias, a elaboração de tutorias, os vídeos e as orientações individualizadas para que todos conseguissem participar, de fato, das formações.

A formação está vinculada ao aperfeiçoamento e à valorização dos profissionais. Essa percepção reafirma o que atesta Saviani (2009, p. 152) sobre a ampliação do conhecimento que a qualificação promove, uma vez que as capacitações propostas têm o intuito de formar profissionais “[...] capazes de atuar como orientadores, coordenadores pedagógicos, diretores, supervisores e como professores, seja nas escolas de educação infantil e ou nas primeiras séries do ensino fundamental”.

O fato de as formações, durante o período pandêmico, terem ocorrido excepcionalmente no formato remoto comprometeu, em parte, a troca de conhecimentos entre os pares, o contato mais direto entre os formadores e os participantes, bem como a troca de experiências entre eles. Faltou “o olho no olho”, uma forma mais sensibilizada em relação ao contato entre os partícipes. É sabido que no modo presencial são feitos mais questionamentos, há um diálogo mais fluido em relação às temáticas tratadas, o que evidencia uma melhor compreensão. Esta é dificultada no modo remoto, já que nesse modelo é necessário o uso do chat ou de recursos de participação que demandam mais tempo e habilidade para, por exemplo, digitar a questão ou levantar a “mãozinha” e ser notado para que seja dada a fala ao participante. O que ainda é mais grave nos casos da plataforma do *YouTube*, pois há um atraso na transmissão e, muitas vezes, a pergunta perde o sentido no momento em que é feita – ou porque o palestrante já falou a respeito e mudou de tópico ou porque são feitas as perguntas em blocos, o que acontece apenas ao final da fala do palestrante e/ou formador.

A pandemia evidencia o que já se tinha como desafio em relação ao reconhecimento de que a pesquisa inclui “[...] mais que a simples

observação, e nossos métodos aproximam-se de uma investigação experimental em pleno desenvolvimento” (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2010, p. 18-43).

Apesar de o retorno às atividades presenciais ter sido estabelecido pela Resolução nº 02, do CNE/CP de 5 de agosto de 2021, as atividades formativas do CEFPE ainda estão sendo realizadas no modo remoto, haja vista as novas dificuldades encontradas no cenário de retorno às aulas presenciais nas escolas e a persistência da pandemia, no momento, com uma quarta onda crescente de casos de covid-19.

Nesse momento de retorno às aulas presenciais, não é possível que os profissionais se ausentem das instituições para participarem de formações presenciais, visto que os alunos já tiveram um grande período de distanciamento, o que comprometeu a interação, o ensino e a aprendizagem. Mesmo com aulas remotas, muitos alunos não tinham os recursos básicos para participarem, o que tornou necessária a sua recuperação nesse momento de retomada, a fim de efetivar as aprendizagens de maneira qualitativa. Desse modo, a forma de continuar a contribuir para a formação desses profissionais, encontrada pelo CEFPE, ainda é a modalidade remota, disponibilizando formações tanto nos turnos de trabalho, para aqueles que fazem apenas um turno, quanto no período noturno para atender também àqueles que não têm disponibilidade nos demais turnos.

As inéditas medidas educacionais não presenciais geraram incertezas sobre o acesso e a qualidade das atividades formativas. Os desafios desse período atingiram os formadores e participantes de modos distintos, seja quanto à dificuldade de lidar com as ferramentas tecnológicas, seja pelo próprio momento de incertezas vivido em meio ao medo da doença e ao luto, em muitos casos.

Muitas vezes as capacitações precisaram ser interrompidas para abrir espaço de escuta sensível, seja de participantes que estavam com a covid-19, passando mal ou que tinham que se ausentar, num período em que ainda não havia vacinas para a doença, seja daqueles que perderam

entes queridos e encontravam nesse espaço uma possibilidade de dividir suas angústias e seus medos. Perdemos muitos servidores em nossa Rede para a covid-19, inclusive cursistas que estavam participando e adoeceram no decorrer do curso, o que demandou momentos de acolhida e diálogo acerca do que estava se passando, no sentido de, de algum modo, estarmos próximos nesse momento de dificuldade coletiva. Os chats, em alguns momentos, tornaram-se espaço de desabafo. Amiúde, esses diálogos se tornaram mais importantes que as temáticas tratadas, trouxeram conforto e esperança.

O trabalho remoto interferiu diretamente nos cursos de formação continuada, mas também induziu à reflexão acerca da ideia de aprendizagem mútua em relação à teoria-prática. A aprendizagem precisou de adaptações que repercutiram diretamente nas temáticas abordadas nos cursos para profissionais da educação.

Nesse contexto, os formadores se deram conta das dificuldades para aprender a lidar com as ferramentas disponíveis. Contudo, uma dificuldade ainda maior foi em relação a sua própria exposição no ambiente virtual. Muitos indagavam, por exemplo, sobre a permanência das formações gravadas no canal do CEFPE, no *YouTube*, sentiam-se desconfortáveis e temerosos quanto a alguns equívocos que pudessem acontecer ou mesmo com a exposição do ambiente íntimo de suas casas. A própria escolha do ambiente para fazer as falas gerou reorganização dos espaços familiares. As famílias precisaram se adaptar quanto ao espaço tempo das formações para não aparecerem ou interromperem os momentos formativos. Muitas foram as vezes em que os animaizinhos de estimação dos palestrantes ou mesmo dos cursistas apareceram nas formações, assim como os bebês de colo e as crianças pequenas, ainda não adaptados a esse novo cenário, tão diverso.

Diante dos desafios apontados durante o período pandêmico, a colaboração de diversas entidades de ensino em muito contribuiu para que as formações continuassem acontecendo ainda que a distância. Instituições de ensino superior, tais como a Universidade Federal de

Goiás (UFG), a Universidade Estadual de Goiás (UEG), o Instituto Federal de Goiás (IFG), a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC) e o Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN), dentre outras, foram parceiras do CEFPE, contribuindo sobremaneira com as formações ao cederem seus professores e pesquisadores para colaborarem conosco, ampliando os saberes e incentivando a pesquisa no âmbito educativo.

Os esforços empenhados, até aqui, pelo CFFPE e as instituições parceiras apontam para o seu comprometimento com a formação continuada como uma política relevante para a Educação pública de qualidade que respeite os direitos tanto das crianças quanto dos profissionais que atuam na Educação Básica, em especial na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia. Nesse sentido, torna-se necessária a reflexão, sempre presente, acerca da importância da formação continuada, sobre a qual faremos alguns destaques no próximo tópico.

Formação continuada: um compromisso político pela educação

as experiências apresentadas acima assinalam a necessidade de delinear algumas reflexões relevantes sobre a importância da formação continuada dos professores que atuam na educação básica e o porquê dessa continuidade formativa ser necessária para a atuação docente no âmbito da Educação Básica – recorte deste texto.

Diante das inquietações e dos desafios citados na experiência do CEFPE, faz-se necessário compreender a importância da política de formação continuada e como esta é descrita nos documentos oficiais, como era a proposta inicial nesses documentos e resoluções e as possíveis reconfigurações das leis em questão.

A partir de uma breve contextualização histórica, é importante lembrar de onde, inicialmente, surge a necessidade de se pensar a formação continuada e seus impactos – nesse recorte histórico, no

exercício da atuação docente. Assim, partiremos do documento oficial que foi o marco legal em relação à formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9.394/96), a qual, no final da década de noventa, provocou debates, inquietações e avanços relevantes na formação continuada, instigando o poder público a planejar programas e estratégias para a realização de formações e capacitações que valorizassem os profissionais da educação. No que se refere à LDBEN, 9.394/96, em seu Art. 80, a pesquisadora Gatti aponta que:

[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (grifos no original). E, nas disposições transitórias, no artigo 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. No que diz respeito à educação profissional de modo geral, a lei coloca a educação continuada como uma das estratégias para a formação para o trabalho. (GATTI, 2008, p. 64).

Em 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), com base na LDBEN/96, promulgou a Portaria nº 1.403, de 09 de junho de 2003, instituindo o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica (SNCFCP). A referida portaria, em seu Art. 1º, incisos I, II e III, estabeleceu parâmetros para avaliar, incentivar e ampliar a formação inicial e continuada de professores em exercício nas redes de ensino. Essa foi uma resolução de cunho facultativo para os professores que já estavam no exercício da docência. Porém, o Art. 2º da referida portaria descreve que o objetivo dessa certificação era o de “[...] avaliar, por meio dos instrumentos adequados, os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior” (BRASIL, 2003), sendo esses dois últimos, os concluintes dos cursos de licenciatura, obrigatórios.

Diante do exposto, observa-se que a mesma resolução que incentivava a formação dos professores no exercício da docência também regulava os cursos de formação inicial, impulsionando debates e posicionamentos contrários a essa proposta, conforme exemplifica Gatti (2008, p. 65) quando afirma que: “Houve posições fortes contra essa proposta – veja, por exemplo, o documento *Formar ou certificar? Muitas questões para reflexão*, do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (2003)”.

Formações sobre todas as modalidades foram fomentadas nesse mesmo documento, em especial a educação a distância, experiência vivenciada na atualidade pandêmica nas diversas esferas educacionais, inclusive pelo CEFPE, conforme citado ao longo deste texto. Nesse formato da formação a partir dos meios tecnológicos, a pesquisadora Gatti já apontava sobre a importância dessa modalidade formativa ao apresentar o seguinte comentário:

É preciso considerar que a educação a distância passou a ser um caminho muito valorizado nas políticas educacionais dos últimos anos, justificada até como uma forma mais rápida de prover formação, pois, pelas tecnologias disponíveis, pode-se flexibilizar os tempos formativos e os alunos teriam condições, quando se trata de trabalhadores, de, em algumas modalidades de oferta, estudar nas horas de que dispõem, não precisando ter horários fixos, o que permitiria compatibilização com diversos tipos de jornadas de trabalho. A educação a distância ou a mista (presencial/a distância) tem sido o caminho mais escolhido para a educação continuada de professores pelas políticas públicas, tanto em nível federal como estadual e municipal. (GATTI, 2008, p. 65).

Diante dos debates, movimentos docentes e fóruns de discussão realizados após quase uma década de promulgação da LDB/96 e da divulgação de decretos sobre essa temática, foi instituída a Resolução CNE/CP nº 02, de julho de 2015, que trata e dispõe sobre as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

Esse documento regulador apresenta, em seu Art. 4º, a importância da formação continuada como algo essencial à profissionalização dos professores que atuam na educação básica, considerando-os como agentes formativos de conhecimento, bem como responsáveis pelo desempenho e pela qualificação do trabalho por ele exercido. Nesse sentido, a proposta inicial do CEFPE é a de contribuir para a melhoria do aprendizado dos educandos da Rede por meio da formação continuada dos profissionais da educação que atuam no município.

Pela importância da formação continuada e compreendendo as experiências formativas como heterogêneas, reafirma-se que o processo formativo é direcionado para todos os profissionais da educação. Nesse viés, o CEFPE instituiu, em seu plano de formação, uma organização que contempla efetivamente o que está disposto no PNE 2014-2024, na meta 16, estratégias 16.1 e 16.2, o qual estabelece:

16.1. realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios;

16.2. consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas. (BRASIL, 2014).

O fomento deliberado no PNE 2014-2024, relativo à formação continuada de atuantes na educação, norteia caminhos para a articulação do ensino, dos recursos e das práticas pedagógicas, além de qualificar o ensino público. Esses mesmos argumentos são reafirmados por Saviani quando pondera que a formação continuada capacita os profissionais das Redes de Ensino para atuarem com um olhar “[...] apto a selecionar, organizar, distribuir, dosar e sequenciar os conhecimentos relevantes a serem apropriados pelos indivíduos” (SAVIANI, 2012, p. 135).

Ainda nessa perspectiva, o decreto 8.752/2016 reafirma sua regulamentação quando articula as dimensões da formação continuada com a política nacional de formação para os profissionais da educação, estabelecendo a qualificação específica como forma de evolução do modo inicial para o continuado, que se integra ao que é essencial na profissionalização de qualidade. O compromisso da formação é consolidar os conhecimentos em espaços integrativos do ensino-serviço, isto é, estudar enquanto atua.

A tarefa de elaborar um plano estratégico para as capacitações dos docentes que atuam na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia está preconizada no objetivo geral do plano de formação do CEFPE. Tal planejamento institucional, conforme citado ao longo desse texto, fomenta ações com foco no desenvolvimento dos saberes necessários à atuação docente, além de contribuir para a compreensão do ato de ensinar, enfatizado nas palavras de Araújo:

[...] a importância da Formação Continuada de Professores atenta às necessidades profissionais, sociais e pessoais, fortalecendo as diretrizes da educação e seus vínculos. A Formação aqui considerada é voltada para a melhoria do processo educativo ligada aos avanços tecnológicos, pois à medida que surgem novos avanços na sociedade, é preciso formação docente de qualidade frente a estas mudanças. (ARAÚJO *et al.*, 2020, p. 2).

A resolução nº 10, de maio de 2017, no Art. 22º, alterou o tempo para a organização das formações iniciais e continuadas instituídas na resolução anterior, a resolução nº 02, de julho de 2015, estabelecendo que “Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 3 (três) anos, a contar da data de sua publicação” (BRASIL, 2017).

Em 2019, com a Portaria nº 2.167, publicada no D.O.U. em 20 de dezembro de 2019, foi promulgado o Parecer do CNE/CP Nº: 22/2019, o qual estabeleceu a necessidade de se instituir o estudo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como alicerce tanto para as formações iniciais

quanto para a formação continuada como normatização curricular na área da educação.

Ainda em 2019, foi revogada a Resolução do CNE/CP nº 02, de julho de 2015, e instituído um novo documento pela Resolução do CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)” (BRASIL, 2019), ficando de fora a formação continuada, que aparece apenas no segundo capítulo desse documento, o qual trata da formação docente com a seguinte indicação:

VII - a articulação entre a formação inicial e a formação continuada;

VIII - a formação continuada que deve ser entendida como componente essencial para a profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente. (BRASIL, 2019, p. 3).

Acerca desse documento, Feitas (2020) afirma que várias questões ligadas à formação docente, dentre elas a formação continuada, a carreira docente e a avaliação dos professores da Educação Básica, foram omitidas.

Nogueira e Borges afirmam a esse respeito que:

[...] em um documento divulgado no dia 4 de novembro de 2019, foi salientado que “[...]a formação continuada de professores da Educação Básica (por) apresentar uma maior complexidade em termos da diversidade da oferta, suas diretrizes de formação serão objeto de legislação própria (Parecer e Resolução), por parte deste CNE’ (FREITAS, 2020, p. 1)”. (NOGUEIRA; BORGES, 2021, p. 199).

Na Resolução do CNE/CP nº 01, de 27 de outubro de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a

redação do Art. 62º da LDB nº 9394/96, em seu § 8º, foi alterada. Nesse documento ficou determinado que os currículos dos cursos de formação docente devem ter como referência a BNCC.

Importante destacar ainda que a Emenda Constitucional 53/2006 instituiu todos os profissionais que trabalham na escola como profissionais da educação e, portanto, com as mesmas possibilidades de formação continuada. Desse modo, o CEFPE se coloca frente ao ensino e valorização de todos os profissionais da educação.

A formação adequada do professor repercute na valorização dos profissionais da educação básica e dos envolvidos no trabalho da escola: os funcionários. Eles foram incluídos como profissionais da educação básica pela Emenda Constitucional (EC) n. 53, de 19 de dezembro 2006, que deu nova redação aos artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; alterando a LDB no art. 61 e Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009. (AMORIM, 2018, p. 74).

Pensando assim, as formações propostas pelo CEFPE tecem cotidianamente estratégias que se adaptam ao compartilhamento de conhecimentos e trocas de experiências. Em função disso, no momento pandêmico, não bastava manter o espaço de formação virtual somente para se trabalhar conteúdos programáticos, mas fazia-se necessária a reflexão acerca desse momento e a adaptação tecnológica condizente.

Com efeito, esses indicativos corroboram a intencionalidade do CEFPE de fundamentar o acesso e a permanência em um ambiente formativo, bem como as vivências do profissional com seu domínio de conhecimentos teórico-metodológicos. E, assim, contribuir com a melhoria das ações político-pedagógicas escolares, das metodologias e das práticas pedagógicas que permeiam o ensino-aprendizagem, a fim de colaborar com a resolução de problemas educacionais históricos em nosso país.

Mesmo no modelo remoto, o padrão de qualidade dos cursos oferecidos pelo CEFPE foi mantido com as adequações necessárias para

atender às novas demandas e condições dos cursistas, assegurando a qualificação da práxis pedagógica e provocando mudanças para além do período pandêmico. A tecnologia tem possibilitado repensar a aprendizagem, sendo instrumento para desenvolver competências tanto dos professores quanto dos alunos e outros participantes. Temas novos de práticas pedagógicas e administrativas recebem atenção institucional em relação a assegurar o acesso ao curso, ampliando, assim, os conhecimentos curriculares, didáticos, filosóficos e cognitivos, bem como os saberes relativos às finalidades docentes.

No tocante a isso, como se deu a dinâmica dos movimentos sociais para as mudanças de projetos da LDB e os contextos da história da educação, os desafios da formação atual ensejam resultados positivos de incorporação de práticas remotas até então vistas como distantes da realidade educacional. A educação exercitada em ambiente virtual atribuiu avanços educacionais e sociais rumo à universalização formativa de todos os profissionais da educação, oportunizando, dentro das limitações temporais e técnicas, a qualidade para o desenvolvimento emancipatório dos atores envolvidos na educação.

Considerações finais

o impacto da pandemia trouxe mudanças nunca presenciadas e vários desafios para a formação continuada dos profissionais da educação ofertada pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia, tornando necessário que todos os cursos passassem à modalidade remota por todo o período pandêmico. Os desdobramentos dos cursos para os profissionais da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia, com aulas remotas, implicaram na garantia de acesso, permanência e aprendizagem de caráter subjetivo e com qualidade. Os cursos não se obstaram de permanecer cumprindo os objetivos propostos no plano institucional do CEFPE, no sentido

de contribuir com a melhoria da qualidade da educação pública do município.

O CEFPE estrutura seu plano de formação para potencializar e atualizar os conhecimentos dos cursistas. Dessa forma, contribui com a gestão escolar no trabalho pedagógico, com a organização do ambiente escolar e com o ensino-aprendizagem em sala de aula no que tange ao desenvolvimento de alunos e professores. Os cursos têm como foco formar para a melhoria do ensino e da aprendizagem com qualidade para o alunado, conforme a Lei Complementar n. 107/2015, do Plano Municipal de Educação 2015-2025. O aperfeiçoamento profissional institui a qualidade da aprendizagem. Com isso, as formações possibilitam a mediação do desenvolvimento humano em sua omnilateralidade, no viés democrático e participativo.

Com essa percepção, os desafios da excepcionalidade pandêmica instaurada em 2020, que perdurou por mais de dois anos, foram superados pelos formadores e cursistas, objetivando a manutenção da qualidade dos cursos do CEFPE. Os fundamentos do exercício das atividades educacionais são defendidos a partir da formação básica de seus atores, mas fomentando o conhecimento, as competências e a relação entre a teoria e a prática no âmbito pedagógico. As ações de qualificação contemplam meios para lidar com os problemas da aprendizagem, em constante mudanças, sejam relativas à pandemia ou ao próprio movimento do espaço e tempo.

Os desafios foram e continuam sendo vencidos diariamente nos cursos que abordam temas e práticas vividas no cotidiano. As orientações mantêm o uso de tecnologias e a proposta interdisciplinar de trocas de experiências e saberes. Portanto, a formação continuada coletiva é um reflexo benéfico e estratégico, pois fortalece as habilidades dos participantes. Assumir o compromisso intencional com a qualificação dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia é o objetivo maior do CEFPE, bem como potencializar a reflexão sobre a práxis, fomentando estudos, reflexões, pesquisas e ideários para a

consolidação de uma educação emancipatória, igualitária e de direitos para todos.

O que se tem a declarar sobre esse momento difícil de nossa história é que foi um momento de luto e lutas!

Referências

AMORIM, Hellen Cristina Cavalcante. **Políticas de formação de professores da Educação Básica**: estudo de caso do curso de formação pedagógica do Parfor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia 2018.

APARECIDA DE GOIÂNIA. **Lei Complementar 107, de 05 de agosto de 2015**. Plano Municipal de Educação (2015-2025). Goiás: Gabinete do prefeito do município de Aparecida de Goiânia, 2015.

ARAÚJO, A. do N. de *et al.* A importância da formação continuada em meio a pandemia da Covid-19. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 7, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: On-line, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/67671>. Acesso em: jan. 2023.

BRASIL, **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. [Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988].

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 02/2015, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, n. 124, p. 8-12, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16870-res-cne-cp-001-07012015&category_slug=janeiro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8752.htm. Acesso em: 14 jun. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CP 19/2020. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, edição 236, seção 1, p. 106, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial n. 1403/03**. Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, 2003. Brasília, DF: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores de qualidade na educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf. Acesso em: 12 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria 188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (Espin) em decorrência da infecção humana pelo novo coronavírus (2019-CoV). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, edição 24-A, seção 1, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum

para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-r-cp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 jun. 2022.

FREITAS, H. C. L. de. CNE ignora entidades da área e aprova Parecer e Resolução sobre BNC da Formação. **Revista Educar Mais**, Pelotas, RS, v. 4, n. 1, p. 1-3, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/1711/1328>. Acesso em: 13 maio 2022.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.

LEONTIEV, A. N. Atividade e consciência. Tradução Marcelo José de Souza e Silva. **Revista Dialectus**, Fortaleza, ano 2, n. 4, p. 184-210, 2014.

NOGUEIRA, A. L.; BORGES, M. C. 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, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13875/10353>. Acesso em: 15 jun. 2022.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.

SILVA, I. de O. E. **Profissionais da educação infantil: formação e construção de identidades**. São Paulo: Cortez, 2001.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Pena VillaLobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

CAPÍTULO 14

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EJA: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR ESTUDANTES DA EJA NO DISTRITO FEDERAL



CAPÍTULO 14

IMPACTOS DA PANDEMIA NA EJA: EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS POR ESTUDANTES DA EJA NO DISTRITO FEDERAL²⁵

Darc Lene Braga Pereira

Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília

Mad'Ana Desiree Ribeiro de Castro

Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia de Goiás (IFG)

Introdução

Pretende-se, neste capítulo, discutir os impactos da pandemia no processo formativo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública do Distrito Federal. Para isso, buscamos destacar como a crise sanitária recrudesceu as inúmeras desigualdades educativas vividas pelos diversos coletivos inscritos na EJA. Os aspectos que norteiam a nossa discussão foram apreendidos a partir da coleta de dados, realizada via *Meet*, por meio de uma entrevista semiestruturada com trabalhadores-estudantes da EJA no primeiro semestre de 2021.

Do conjunto de dados apreendidos, uma das questões levantadas diz respeito às experiências e/ou saberes do trabalho compartilhados na escola pelos sujeitos da EJA. Ao problematizarmos essa questão, a desigualdade de acesso aos conhecimentos produzidos e disponibilizados

25 Este capítulo é fruto do projeto de pesquisa “Os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA”, desenvolvido no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal do Goiás – Campus Anápolis.

a esse segmento social revelou-se a partir dos relatos, evidenciando os limites da formação disponibilizada para a EJA durante a pandemia.

Compreendemos que as medidas formais adotadas pelas diversas instâncias do Estado brasileiro, que tratavam da reorganização dos tempos e espaços de estudos dessa modalidade de ensino durante a pandemia, culminaram em uma série de rearranjos que reforçaram a exclusão e o caráter de suplência historicamente presente na educação dos(as) trabalhadores(as).

Das falas, também podemos compreender a necessidade de redimensionamento das práticas educativas voltadas a essa modalidade de formação. Nesse sentido, reiteramos a necessidade de compreender a formação em seu sentido amplo por meio do olhar sobre os sujeitos da EJA, seus tempos e seus percursos de vida. Assim, propomos uma discussão dividida em três seções: uma breve reflexão sobre a EJA; um olhar sobre a EJA na atualidade e a conjuntura de incertezas; e desigualdades educativas no contexto da pandemia – experiências compartilhadas em uma escola pública do Distrito Federal. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre os desafios para a EJA na atualidade.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos - uma breve reflexão

Para compreendermos a Educação de Jovens e Adultos em sua configuração atual, faz-se necessário localizá-la em sua historicidade, na forma como os indivíduos produzem a vida material e simbólica da qual resulta o modo de produção da vida. Essa historicidade acompanha as demandas do processo produtivo, conformando o tipo de sociedade, seus valores, padrões e representações.

A EJA como modalidade de ensino voltada para jovens, adultos e idosos que tiveram seus percursos formativos interrompidos e/ou negados é inseparável dessa historicidade. Assim, ao situarmos historicamente a

EJA e seus sujeitos, emergirão as diversas determinações explicativas que podem ser traduzidas em um projeto de poder, de educação, logo, de sociedade, edificado para os diversos coletivos sociais empobrecidos.

A Educação de Jovens e Adultos como política pública de ensino surgiu institucionalmente em um percurso controverso, em meio ao desenvolvimento econômico durante a década de 1930, como forma de inserção de um amplo segmento social aviltado de direitos básicos de cidadania.

É importante destacar que a intensificação do capitalismo industrial no Brasil trouxe novas exigências à educação. Antes da década de 1940, a denominada “educação de adultos” era apenas um traço pontual no atendimento de menores e desvalidos. Ventura (2001, on-line) ressalta que o Decreto nº 19.513 criou o Fundo Nacional de Ensino Primário, que marcou o início da institucionalização da educação de adultos pela União, cabendo-lhe a tarefa de regulamentá-la e implementá-la.

Em seu percurso histórico, a educação voltada para as camadas mais empobrecidas de nossa sociedade buscou inserir minimamente diferentes coletivos na lógica produtiva vigente. As diversas ações que se tornaram mais alinhadas ao processo de desenvolvimento industrial do país, no decorrer da década de 1930, seguiram, a partir de ações destinadas a programas, campanhas de alfabetização e projetos, em estreito diálogo com uma formação para a empregabilidade.

No bojo do desenvolvimento econômico, a expansão da oferta de educação pública no Brasil ocorreu, sobretudo, em zonas onde as relações de produção capitalista foram fomentadas. Esse aspecto ressaltava ainda mais as várias nuances de exclusão sobre os coletivos sociais mais empobrecidos. Nesse sentido, as disparidades econômicas traduziam-se também no acesso ao conhecimento formal. Uma relação que nos ajuda a compreender uma das expressões da dualidade estrutural de nossa formação.

Rummert (2008), ao tratar da relação da escolarização dos segmentos populares e o processo de industrialização, ressalta que foi no bojo da

consolidação do processo econômico industrial dos anos de 1950 que a Educação de Adultos ganhou solidez, assentada em uma matriz cultural edificada em três pontos centrais:

O fetiche do progresso e do desenvolvimento de cariz conservador, a ênfase na virtuosidade do trabalho sob os moldes da lógica capitalista e a promessa de ascensão social pela via da educação. Esses traços vieram se somar à marca escravocrata, ao patrimonialismo e ao autoritarismo herdados dos tempos coloniais e, ainda, às práticas populistas. (RUMMERT, 2008, p. 179).

É nesse contexto que são dadas as condições para a formação do trabalhador industrial, por meio da oferta de um modelo de educação funcional ao sistema e voltado para os grupos mais subalternizados de nossa sociedade. Tal aspecto é referendado por Ventura (2001) ao destrinçar as duas principais características que marcam a trajetória dessa modalidade de ensino:

[...] a EJA sempre destinou-se aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; em segundo, ao longo da história ela se constituiu predominantemente em paralelo ao sistema regular de ensino. Esse quadro torna-se ainda mais perverso quando consideramos que uma imensa maioria foi e ainda é excluída até mesmo desta estrutura dual, aprofundando o caráter classista da sociedade brasileira. (VENTURA, 2001, p. 2).

A educação de jovens e adultos destina-se a uma ampla parcela da população apartada do universo escolar, por trajetórias de vidas interrompidas desde cedo pelo crivo do trabalho e da necessidade. Esse quadro joga luz sobre a constituição da própria política pública destinada a esses coletivos sociais. A construção e o percurso da EJA forjaram-se em meio a um caminhar controverso.

Pautada pelas ondas perpetradas no curso do desenvolvimento econômico, a educação de adultos foi organizada no decorrer da história em diversos modelos de acesso ao saber formal, alicerçados em políticas emergenciais, campanhas de alfabetização, formas aligeiradas

de escolarização bem como em programas focalizados, objetivando a correção de fluxo escolar e de compensação.

Ventura (2017) nos ajuda a compreender como foram traçadas as estratégias do governo para a elevação da escolaridade das camadas populares. A autora ressalta a baixa efetividade das ações do governo no alcance dos coletivos populares, apontando seu caráter focal, pautado em campanhas e ações emergenciais, aspecto que acompanha a EJA desde a sua conformação.

Pode-se afirmar que, com diferenças de intensidade, variações e formatos, convivemos com a lógica das campanhas desde a década de 1940 aos dias atuais. Como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA (1947), a Campanha Nacional de Educação Rural – CNEA (1952), o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral (1971), o Programa Alfabetização Solidária – PAS (1996) e também o Programa Brasil Alfabetizado – BA (2003).

Se as bases da EJA estavam dadas pelas políticas pontuais e atreladas a um projeto de capacitação de força de trabalho, demandadas no processo de industrialização, na contradição desses processos, o fim da década de 1950 será marcado pela disputa conceitual e política por uma educação popular. No âmbito dos embates das reformas de base, floresceu uma concepção de educação emancipadora, que buscou engajar os setores populares em um projeto de transformação social. “Essa compreensão político-pedagógica da educação das classes populares se concretiza principalmente no início da década de 1960, em experiências de Educação Popular” (VENTURA, 2001, p. 8).

As iniciativas que configuram a denominada educação popular, difundidas na década de 1960, contribuíram para a construção de diversas experiências de alfabetização, rompendo o modelo tradicional numa aproximação entre cultura, educação e realidade das camadas populares. Paulo Freire foi o grande expoente da educação popular no Brasil, tendo participado diretamente dos diversos movimentos durante as décadas de 1950 e 1960.

Dentro desse contexto, destacamos algumas das experiências de educação popular: Movimento da Cultura Popular – MCP (1961-1964); Centro Popular de Cultura – CPC da UNE (1962-1964); Movimento da Educação de Base – MEB (1961-1967); Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964); De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964); e o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC (1963-1964).

Em 1964, as diversas experiências de educação popular foram silenciadas com a chegada dos militares ao poder. Em meio às perseguições, às prisões e aos exílios de intelectuais, professores e opositores, o Plano Nacional de Alfabetização foi desfeito. A Lei 5.379 de 1967 representou a guinada ao retrocesso na política de educação de jovens e adultos com a criação do Movimento de Alfabetização, o conhecido Mobral. Seu formato perdurou até a década de 1980.

O processo de redemocratização possibilitou a reorganização dos movimentos populares, e a Constituição de 1988 representou um importante contraponto na correlação de forças entre capital e trabalho, pois foi possível avançar na ampliação de um conjunto de direitos sociais. A educação torna-se um direito universal previsto no artigo 205 da nova Constituição. Há, na esfera legal, um avanço na perspectiva do direito à educação e ao reconhecimento da necessidade de traçar metas por parte do Estado, destinar recursos e implementar políticas de superação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

Ventura (2001), ao pontuar os avanços conquistados na política de educação com a Constituição de 1988, ressalta, no entanto, seus limites: nessa perspectiva, o atual texto confere à educação um papel de qualificação para o trabalho, continuando, porém, “[...] essa qualificação a restringir-se a uma formação profissional compartimentada, na qual teoria e prática mantêm-se segmentadas, não se adequando, na verdade, às novas capacidades de trabalho exigidas pelas transformações tecnológicas” (VENTURA, 2001, p. 16).

O caminhar da EJA, no decorrer dos anos de 1990, limitou-se à qualificação para o trabalho. Seu caráter secundário nas ações do Estado foi evidenciado nas poucas propostas de enfrentamento do problema da baixa escolarização das camadas populares. Ventura (2001, on-line) aponta que, no fim da década de 1990, “[...] o atendimento pela EJA ocorre basicamente de forma descontínua e diversificada: entre as diversas experiências, existem ações desenvolvidas tanto no âmbito dos poderes públicos quanto da sociedade civil com a destinação de recursos por parte do Estado”.

A conjuntura das últimas décadas evidenciou um redimensionamento nas ações destinadas à EJA. Entre avanços e retrocessos, a EJA ganhou centralidade no conjunto de ações voltadas ao desenvolvimento econômico do país. No que se refere à educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996) contribuiu formalmente para o avanço dessa importante política pública, entretanto essa modalidade de ensino permanece ocupando lugar secundário nas políticas de educação e segue lutando contra a pecha da suplência, do ensino aligeirado e, como reduto de políticas focais, dos aspectos que acompanham a EJA desde a sua geração.

Se há um discurso que anuncia sua valorização nas últimas décadas, esse não se faz acompanhar de ações concretas para a superação da matriz construída na década anterior. Isso porque, na trajetória histórica da EJA, fica evidenciado o papel da educação como estratégia imprescindível no enquadramento, no adestramento e na conformação de uma sociabilidade que caminha *pari passu* com os percursos da produção. Na atual configuração dos arranjos produtivos, a educação é apresentada como solução individual para a precarização da vida.

Rummert, Algebaile e Ventura (2013), ao tratarem da educação da classe trabalhadora, esclarecem que tipo de conhecimento socialmente válido é destinado para as classes populares. As autoras apontam o caráter excludente desse modelo de educação, sob a forma de uma nova dualidade educacional, no que é chamado de “*dualidade estrutural*” de

novo tipo. Esta se apresenta sob múltiplas modalidades de acesso à educação, com percursos formativos diferenciados, formas aligeiradas e certificatórias de uma educação que caminha alinhada às demandas de uma produção cada vez mais flexível e predatória.

A breve reflexão suscitada nos direciona ao contexto atual da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A conjuntura de incertezas que emergiu no nosso país, nos últimos anos, evidencia o abismo político, econômico, cultural e social que tem consumido e deteriorado um conjunto de políticas públicas primordiais na minimização dos efeitos nocivos da desigualdade aqui historicamente erigida.

A consequência desse período de incertezas mergulhou nossa nação em um processo amplo de dilapidação das frágeis bases democráticas nas quais estão assentadas nossas instituições. O processo, ainda em curso, pode ser mensurado na esfera da política de educação, sobretudo na EJA, por uma fragilização educacional com consequências incalculáveis em nossa sociedade.

Soma-se a crise sanitária a essa conjuntura em virtude da pandemia do novo coronavírus (Covid-19), que redimensionou todas as esferas de nossa sociabilidade. Assim, dentro desse contexto amplo, no item que segue, nós nos propusemos a refletir sobre as consequências da pandemia nos processos formativos dos coletivos sociais inscritos na EJA.

Por meio dos relatos suscitados em uma pesquisa de campo, apontaremos as diversas determinações que reforçaram processos educativos aligeirados, desiguais, homogêneos e com forte reiteração da suplência a partir do reordenamento imposto nos tempos e espaços de aprendizagem da EJA.

Um olhar sobre a EJA na atualidade e a conjuntura de incertezas

O panorama que emergiu em nosso país em meados de março de 2020, em virtude da pandemia do novo coronavírus, transformou todas as

esferas da vida social, sendo a escola uma dessas expressões. É necessário, no entanto, compreender a política de educação, especificamente a EJA, na conjuntura que impôs ao país uma guinada ultraconservadora inaugurada com o golpe de 2016. Nesse contexto, podemos apreender os rumos dados à educação, bem como à classe trabalhadora, segmento este para o qual a EJA é destinada.

Vivemos um processo amplo de dilapidação das políticas públicas primordiais na minimização dos efeitos nocivos das desigualdades sociais. O projeto ultraliberal que tomou o poder desde a chegada do governo ilegítimo de Michel Temer consagrou sua política de dilapidação do Estado brasileiro por meio da Emenda Constitucional nº 95 (PEC 55). A chamada “PEC do fim do mundo” congelou por 20 anos os gastos públicos em educação, saúde e segurança.

A agenda neoliberal, ainda em processo, mescla-se a um discurso ultraconservador, e seus efeitos hoje são nefastos, sobretudo em relação aos excluídos de muitas benesses sociais. O processo de silenciamento ultrapassa a mera redução das políticas voltadas para esses segmentos. Há uma negação de suas lutas, suas histórias, seus símbolos. A lógica de redução do Estado brasileiro ganha corpo na diminuição do orçamento destinado à educação pública, que passa por cortes orçamentários seguidos.

Segundo levantamento do jornal *O Globo* (ALFANO, 2021), gastos do Ministério da Educação caem em todas as modalidades: educação básica, infantil, profissional e de jovens e adultos. Segundo a reportagem, os cortes orçamentários correspondem a uma queda de 13% nos recursos destinados à educação básica.

De acordo com os dados divulgados pelo site, os cortes orçamentários na educação são os maiores entre as pastas. Nessa trajetória de desmonte silencioso da educação pública, a EJA é ainda mais arruinada. A reportagem de *O Globo* aponta que, em 2021, os maiores cortes ocorreram na EJA, saindo de um valor empenhado em 2018 de R\$ 76 milhões para um valor de 4 milhões em 2021, uma queda acumulada de 94%.

A metade do que foi gasto em 2020, que já tinha sofrido uma drástica redução para R\$ 8 milhões.

A falta de investimentos na EJA é associada também ao fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que era responsável por fomentar políticas para o setor em estados e municípios (PASSOS, 2019). A regressão tanto no orçamento quanto nas políticas que balizam a EJA acontece ao mesmo tempo em que o número de matrículas para o segmento recua.

O Sindicato dos Professores das Escolas Públicas do DF (SINPRO) tem discutido o esvaziamento da EJA e o fechamento de turmas com a sociedade civil (TERRIBILI, 2021). Em uma audiência pública realizada em abril, o Sinpro trouxe alguns números sobre a redução das turmas de EJA no DF. “De 2019 para cá, o número de turmas caiu de 28 para 26 na Ceilândia e de 44 para 8 em São Sebastião, por exemplo” (TERRIBILI, 2021 on-line).

Em um contexto mais amplo, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgados em 2019, revelam que, em uma década, o país perdeu um terço das escolas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (MORENO, 2019). Em 2009, eram 37.334 escolas nessa modalidade de ensino. Em 2019, a oferta foi reduzida para 24.658 escolas.

A gravidade dessa situação pode ser mensurada quando compreendemos que a queda na oferta não está relacionada ao aumento da escolarização dos adultos. Os números do IBGE/PNAD 2019 explicitam que, das 50 milhões de pessoas de 14 a 29 anos do país, cerca de 10,1 milhões (20,2%) não completaram alguma das etapas da educação básica (BRASIL, 2020a).

Ao explicitarmos brevemente alguns dados sobre a realidade da EJA nos últimos quatro anos, buscamos trazer para a nossa reflexão as determinações que explicam essa importante modalidade de ensino no contexto atual. Trazer essas questões possibilita a compreensão dos impactos sentidos no desmonte da EJA, mais que isso, desvela um

projeto de poder assentado na crise profunda que assola a vida dos trabalhadores – na qual até os direitos constitucionais básicos estão sendo pulverizados na lógica nefasta de extração de mais-valor.

Soma-se a crise sanitária ao panorama apresentado. A pandemia do novo coronavírus vai acrescentar outras nuances à realidade da EJA e de seus sujeitos. A fácil disseminação do vírus impôs a adoção de uma série de medidas de isolamento social. As medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública trouxeram diversas determinações sanitárias que reorganizaram toda a sociabilidade sob um novo reordenamento.

A educação formal passou a existir longe do seu espaço físico e coletivo. As unidades escolares precisaram se adaptar para que houvesse a continuidade no ensino. Os inúmeros decretos²⁶ de organização da rotina dos tempos e espaços de ensino ficaram aquém de um concreto planejamento para as instituições escolares – a começar pelo governo federal, que se limitou a orientações pontuais destinadas aos sistemas de ensino, não havendo qualquer projeto nacional de garantia de direito à educação durante a pandemia.

No Distrito Federal, a forma encontrada de viabilização do processo de ensino ocorreu por meio do ensino remoto (BRASIL, 2020b), por meio do qual professores e estudantes migraram para o ambiente virtual de ensino e aprendizagem, transferindo metodologias e práticas pedagógicas do ambiente físico para as diversas plataformas digitais. Com a suspensão das aulas letivas presenciais, as instituições encontraram a saída formal de viabilização do processo de ensino-aprendizagem no ensino remoto, buscando manter o fluxo de atividades não presenciais

26 A nível federal, o Ministério da Educação, por meio do Conselho Nacional de Educação (CNE), deliberou sobre a substituição das aulas presenciais por aulas que utilizassem meios digitais e tecnologias de informação e comunicação, culminando com a Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Dispondo que, a critério dos sistemas de ensino, poderiam ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais, inclusive por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação. No Distrito Federal, as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública foram instituídas pelo Decreto nº 40.509, de 11 de março de 2020. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/07_Julho/DODF%20105%2002-07-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20105%2002-07-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

para o cumprimento de carga horária enquanto durasse a emergência pandêmica.

Durante o decurso da crise sanitária, as saídas encontradas para o desenvolvimento das aulas lançaram luz sobre as diversas situações de exclusão vividas por inúmeros estratos sociais. Assistia-se, de um lado, a docentes que buscavam se adaptar ao novo formato de aulas; e, de outro lado, a estudantes pobres excluídos digitalmente. Nesse contexto, as instituições governamentais agiam em maior ou menor incidência, fornecendo cursos rápidos de utilização das plataformas digitais voltados para professores, sem, no entanto, disponibilizar computadores, acesso à internet ou mesmo a formação de discentes no uso das tecnologias digitais.

Ao aprofundar a exclusão educacional, a pandemia da Covid-19 também evidenciou outras lacunas no processo de ensino-aprendizagem, tornando ainda mais distante a conexão dos professores com os discentes. Todas essas injunções contribuíram para aprofundar a invisibilidade de diversos grupos populares, potencializando o abismo educacional de exclusão em nosso país.

Esse quadro amplo de exclusão ganhou contornos ainda mais nítidos sobre estratos diferenciados, alcançando maior ou menor proporção dependendo do território ocupado e das condições econômicas. Na educação pública, essas questões permearam toda a Educação Básica, aumentando o abismo em relação ao ensino privado aberto durante boa parte da pandemia.

Buscando compreender as desigualdades educativas no contexto da pandemia, a partir dos relatos explicitados por trabalhadores-estudantes da EJA em uma escola pública do DF, encaminhamos nosso olhar para os grupos populares inscritos na EJA e os impactos da pandemia no processo formativo dessa modalidade de ensino.

Desigualdades educativas no contexto da pandemia – experiências compartilhadas em uma escola pública do Distrito Federal

Começamos essa reflexão ressaltando que a EJA e seus sujeitos sempre foram pensados a partir de um lugar específico. Sobre os sujeitos da EJA, há uma história de exclusão em relação a qual a escola formal corresponde a apenas uma de suas expressões. Esse condicionante carrega marcas profundas de invisibilidade e tem sua gênese na formação social e econômica erigida historicamente em nosso país.

Fundamentar essa premissa nos leva ao entendimento de que os sujeitos da EJA não estão dentro do fluxo regular de ensino. A negação do direito à educação e/ou aos processos fragmentados de ensino já acompanha essa modalidade de ensino historicamente. Arroyo (2005, p. 10) nos ajuda a compreender o olhar e o trato dado à EJA nas últimas quatro décadas, sinalizando que ela se situa no lugar dos “[...] que podem menos e também obtêm menos”. Assim, para Arroyo, com o qual concordamos:

Os olhares tão conflitivos sobre a condição social, política, cultural desses sujeitos têm condicionado as concepções diversas da educação que lhes é oferecida. Os lugares sociais a eles reservados – marginais, oprimidos, excluídos, empregáveis, miseráveis... – têm condicionado o lugar reservado a sua educação no conjunto das políticas oficiais. (ARROYO, 2005, p. 221).

O lugar reservado à EJA nas políticas públicas de educação no decorrer da história é inseparável do olhar dado para aqueles aos quais essa política se destina: os diversos coletivos que buscam uma formação possível, tendo em vista uma trajetória de exclusão que começa desde a infância, com a negação do direito básico à educação e a emergência do sobreviver como premissa primeira. A pandemia potencializou as lacunas deixadas nos processos de formação dos trabalhadores e dos seus filhos e filhas. Tais lacunas ganharam contornos particulares na

EJA, possibilitando-nos compreender melhor os limites dessa importante política de inclusão e o lugar reservado para seus sujeitos.

A aproximação com a realidade imposta pela crise sanitária nas escolas de ensino público ocorreu durante o processo de realização de uma pesquisa de campo desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), do Instituto Federal de Goiás, na qual buscamos compreender os sentidos atribuídos ao trabalho pelos trabalhadores-estudantes da EJA em uma escola pública do Distrito Federal.

No âmbito do nosso estudo, foi imperativo construir caminhos para alcançar os sujeitos da pesquisa. Para tanto, visando encontrar os sujeitos dessa pesquisa, os percursos metodológicos que construímos passaram pelo reordenamento dos instrumentais, tendo em vista o acesso nas plataformas digitais. A transferência das ferramentas para os aplicativos digitais, no entanto, não resolveu a questão, pelo contrário, reduziu nosso alcance exponencialmente.

O primeiro passo foi apreender as determinações que a pandemia nos colocou, pois, assim, teríamos como compreender e ajustar os instrumentais para as condições materiais que nos foram apresentadas. Tendo clareza dos limites impostos, a inclusão digital dos sujeitos da EJA foi um dos determinantes do qual não podíamos fugir.

Os instrumentais utilizados, uma entrevista semiestruturada e um questionário socioeconômico, foram reorganizados de maneira digital no *Google Forms* e no *Meet*. Com efeito, o direcionamento digital pareceu o recurso mais viável. Sem aulas físicas e com os referidos recursos difundidos no âmbito educacional, direcionamos nossa pesquisa de campo buscando alcançar as falas dos participantes de nossa pesquisa.

Os dados que buscamos traçar por meio do perfil socioeconômico dos trabalhadores-estudantes da EJA e os relatos oriundos da entrevista semiestruturada revelaram uma série de determinações que contribuíram para desvelar nosso objeto de pesquisa. Ademais, outras determinações

foram apreendidas, possibilitando compreender a realidade dos diversos coletivos no curso da pandemia.

Tal realidade se fez presente, dentre outros aspectos, pela exclusão digital e pelos limites impostos pelas plataformas digitais no alcance e na formação dos sujeitos da EJA. Sabemos que a falta de recursos e de políticas de inclusão digital não surgiu na pandemia, seus aspectos são de ordem estrutural, extrapolando o contexto pandêmico.

O cenário de exclusão digital vivido pelos participantes de nossa pesquisa reflete uma realidade replicada em milhares de escolas públicas em nosso país, evidenciando os limites do ensino remoto mediado pelas tecnologias digitais e por atividades não presenciais. A pesquisa “Alfabetização em Rede”, que reúne 29 universidades do Brasil – contemplando 14.730 docentes da Educação Básica em 18 estados do país – contribui para a compreensão da situação do ensino remoto durante a pandemia.

A pesquisa informa que “[...] para 71,58% das professoras entrevistadas, a sala de aula na pandemia se reduz à tela de um celular com formação de turmas no WhatsApp” (NETTO, 2021, on-line). Esse cenário também é descortinado pela pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, ao apontar que, durante a pandemia, 54% dos estudantes das classes D e E utilizaram o telefone celular como principal dispositivo para estudos remotos em 2020. Desses estudantes, 36% tiveram falta ou baixa qualidade de conexão (RBA, 2021, on-line).

Os limites da inclusão digital nas propostas criadas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para manter o fluxo escolar na EJA por meio do ensino remoto foram constantes em nossa pesquisa de campo. A primeira etapa de nosso instrumental estava voltada para a aplicação de um questionário socioeconômico via *Google Forms*. Coube à coordenação escolar disponibilizar e explicar o instrumental aos participantes da EJA via grupos de *WhatsApp*. O pouco alcance desse

instrumental nos obrigou a mantê-lo aberto por mais de cinco meses, tendo um total de 28 acessos e 11 questionários validados.

Nesse processo, pudemos apreender a rotina da instituição escolar, que passou a vivenciar três situações: estudantes com acesso à internet; outros com escassa conectividade e aqueles sem acesso à internet e/ou às tecnologias digitais. Dentro desse contexto, como saída para aproximar os discentes à rotina escolar, foram criados grupos de *WhatsApp* para cada turma.

O uso do *WhatsApp* tornou-se o instrumental mais usado na relação com os estudantes, haja vista que, por meio dele, eram compartilhadas atividades e informes gerais da escola. Para a coordenadora nacional da pesquisa “Alfabetização em Rede”, Maria Socorro Nunes, “[...] o uso do *WhatsApp* é um indício da precariedade de condições de conectividade, tanto dos estudantes quanto das próprias professoras” (2021 apud NETTO, 2021, on-line).

As desigualdades educativas potencializadas com a exclusão digital também se apresentaram para aqueles(as) que tinham acesso à conectividade. Tais aspectos foram apreendidos durante o processo de aplicação dos instrumentais, revelando que ter acesso à internet por si só não resolveria a questão.

A falta de conectividade dos sujeitos da EJA foi o primeiro impacto em nossa pesquisa de campo, mas também outras determinações se apresentaram. Muitos não conseguiram acessar a plataforma do *Google Forms* por não ter o aplicativo e/ou mesmo saber manuseá-lo, além disso a falta de familiaridade com o instrumental revelou a necessidade de uma formação voltada para o uso das diversas plataformas.

Outro aspecto, captado durante a pesquisa de campo, evidenciou as práticas pedagógicas de cumprimento do currículo escolar. Para aqueles sem conectividade, o processo de ensino-aprendizagem ocorreu pela disponibilização de atividades impressas e entregues pela coordenação pedagógica. Sem o suporte efetivo do professor, as atividades eram

devolvidas a cada quinze dias. A realidade descrita apareceu em uma das perguntas suscitadas aos entrevistados da EJA.

Indagamos aos partícipes, tendo em vista o eixo norteador “percursos entre trabalho e escola”, quais as dificuldades encontradas para conciliar trabalho e estudo. Ao explicitarem as suas dificuldades, os entrevistados ressaltaram que o contexto da pandemia transformou o formato das aulas, sendo apontado como o grande entrave para a formação em curso.

Eu peguei lá umas matérias, só que aí pararam de entregar e eu não peguei mais, estou parado. [...] Dificuldade não tem, tem que fazer um esforço para conseguir alguma coisa (Trabalhador-estudante 0527).

O relato deixa claro qual tipo de educação é disponibilizado aos coletivos populares da EJA. O panorama descrito evidencia a ausência de um projeto nacional de garantia mínima de formação. Para aqueles com falta ou baixa qualidade de conexão, o processo formativo se reduziu à entrega de materiais impressos, os quais nem sempre eram disponibilizados.

As desigualdades educativas vividas pelos sujeitos da EJA também foram reforçadas com a exclusão digital. A falta de internet, a dificuldade em manusear a plataforma, o não acesso às tecnologias digitais e a redução do processo formativo na realização de atividades virtuais apareceram como as mais sentidas pelos entrevistados.

Em relação agora à pandemia complicou um pouco, estou até com algumas atividades atrasadas, eu fiquei sem celular, e aí, querendo ou não, essa pandemia prejudicou porque, quando era antes da pandemia, eu já saía do trabalho e ia direto para escola, né, e aí agora eu sinto um pouco de dificuldade em relação a essa plataforma (Trabalhadora-estudante 07).

É, eu sinto um pouco né, às vezes tem internet, às vezes não tem. A gente depende muito em relação à internet para estar realizando as atividades, depende muito da gente, eu sempre

27 Esclarecemos que as transcrições seguem as falas como explicitadas na entrevista, não havendo adequações ou modificações de correção textual, ao longo dessa análise.

procuo, às vezes nem sempre a gente pode estar, nem sempre tem internet (Trabalhadora-estudante 07).

Os processos descritos expuseram situações concretas da desigualdade social e suas expressões. A exclusão digital é uma dessas marcas que incidem sobre os segmentos populares da EJA. Couto, Couto e Cruz (2020, p. 210) nos ajudam a compreender esse contexto, ressaltando que as desigualdades sociais também são acompanhadas pela exclusão digital: “No Brasil, praticamente metade da população não tem acesso à Internet ou tem acesso limitado e instável. As desigualdades no acesso e usos da Internet em muitas áreas urbanas periféricas e zonas rurais reforçam as diferenças marcadas por vulnerabilidades sociais”. Os autores explicitam que os desafios para a inclusão digital ainda são imensos no país. Ao trazerem dados da pesquisa TIC Domicílios (2019), salientam que: “[...] enquanto 92% da classe média está conectada, apenas 48% da população de baixa renda, Classes D e E, têm algum tipo de acesso à Internet, quase sempre via celular”.

Além das lacunas apresentadas, outras nuances relacionadas ao ensino remoto mediado por tecnologias digitais e às atividades não presenciais foram apreendidas durante a construção do nosso trabalho. Em 2020, durante o primeiro ano pandêmico, a realidade dos grupos com acesso à conectividade não foi muito diferente da realidade daqueles que recebiam material impresso. Isso porque as aulas remotas se reduziram a um conjunto de atividades alimentadas pelas plataformas, reduzindo-se o ensino a uma mera transmissão de atividades.

Couberam duas alternativas de uma mesma estrutura de formação aos estudantes da EJA, reduzindo o processo de ensino-aprendizagem a diversas ações que culminaram na reiteração da suplência por meio da resolução de questões. O alcance desse modelo instituído pode ser mensurado na fala que segue.

Eu vou te falar, a minha maior dificuldade foi ter que ficar afastada das aulas, foi das aulas que comecei, Darc, e logo veio a pandemia, essa foi a minha maior dificuldade em passar o

ano todinho sem ter aula on-line, tendo aula só com um monte de exercício pela plataforma sem ter ajuda dos professores, a minha maior dificuldade foi essa (Trabalhadora-estudante 04).

O aligeiramento dos processos formativos com pouco tempo disponível para as aulas é somado à ausência do(a) professor(a) quando da implementação das aulas on-line em 2021. Nessa sociabilidade, o currículo como um conhecimento disponibilizado para os coletivos da EJA reduziu-se drasticamente, com tempo mínimo de aulas e pouca participação efetiva dos estudantes.

Além dessa questão, as relações de sociabilidade e interação, comuns ao espaço escolar, foram impactadas com a redução das aulas on-line quanto ao conteúdo proposto e à pouca relação com o professor. Tais aspectos apareceram em alguns relatos quando indagados sobre as experiências e/ou saberes do trabalho compartilhados entre estudantes e professores durante as aulas.

Não, porque... ainda não porque é o seguinte, a gente está on-line, então o tempo é curto, às vezes eu termino a minha atividade bem mais rápido, tem outros que não terminam, se eu for conversar com aqueles outros, eu vou tirar a atenção, mas, quando voltar para a sala de aula, se Deus quiser, eu pretendo voltar, aí a gente vai sim, vai dividir, vai conversar, alguns pontos que a gente tem mais dificuldade, negativo, positivo (Trabalhador-estudante 06).

É como eu [...] agora para a escola no colégio não, mas no trabalho sim, porque a gente está estudando por plataforma, aí é só... ah, está lá as atividades, você faz, manda para o professor, a gente não tem aquela ligação de sala de aula para levar do trabalho para a escola, da escola, como é plataforma, eu acabo levando para o trabalho, compartilho com os colegas, mas não tem como compartilhar do trabalho na sala de aula (Trabalhadora-estudante 03).

[...] eu consegui dos meus professores recentemente, no início do ano, logo falei com a minha professora de ciências para que visse, junto ao colégio, uma aula on-line que seja pouco, mas a gente, nós estudantes precisaria desse contato, e logo eu recebi o apoio, os professores agora passaram a dar aula on-line

para a gente, é pouco tempo, mas, assim, é um apoio grande, tá (Trabalhadora-estudante 04).

As transcrições apresentadas revelaram os limites concretos do modelo de ensino adotado amplamente pelas instituições públicas educacionais durante a pandemia. A crise sanitária aprofundou o abismo educacional vivido pelos segmentos mais empobrecidos de nossa sociedade. Os limites do ensino remoto revelam que a escola – concebida para os diversos segmentos de trabalhadores e seus filhos – ainda é pensada e estruturada pela lógica da dualidade estrutural historicamente erguida em bases escravocratas.

Para os diversos coletivos da EJA, a escola possível durante a pandemia revelou-se na reiteração do atraso. Sob o viés da modernização tecnológica, assistimos a adaptações de práticas que sempre estiveram à porta da Educação de Jovens e Adultos, as quais podem ser traduzidas no reforço da suplência, no aligeiramento dos processos de formação e na homogeneização daqueles que buscam uma segunda chance em seus percursos de vida.

A construção desse processo analítico trouxe alguns recortes do cenário vivido por uma escola pública do Distrito Federal durante a crise sanitária. Mesmo não sendo objeto de estudo dessa pesquisa, os impactos da pandemia sobre a organização escolar, a didática e o currículo da EJA impuseram-se como realidade concreta, não podendo ser desconsiderados.

Ao mesmo tempo, contraditoriamente, os relatos apresentados também nos impulsionaram a refletir sobre os desafios ainda presentes na EJA e sobre seus sujeitos na atual conjuntura – em uma posição de resistência. Desafios esses assentados na essência dessa modalidade de formação, que encontra sua razão de ser nos diversos coletivos de trabalhadores cindidos, formados e deformados em percursos plurais do viver e sobreviver.

Quais desafios para a EJA? Algumas considerações

O modelo de ensino remoto adotado pelas instituições públicas tornou-se um dos desafios impostos pela pandemia; no entanto, são inúmeros e históricos os obstáculos direcionados à EJA e seus sujeitos sociais. A conjuntura atual revela que a existência dessa modalidade de ensino passa por um profundo recrudescimento em sua conformação, sentido pelos cortes orçamentários na tentativa de alinhamento da EJA às diretrizes apresentadas na BNCC, o que ocorre por meio de parecer instituído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)²⁸, além do fechamento de turmas em todo o país, culminando no enfraquecimento da educação voltada para a classe trabalhadora.

Se são complexos os desafios, qual o passo fundamental na luta contra esse estado das coisas? Consideramos, assim como Paulo Freire, que o embate – além de político, ético, social e econômico – deve começar na relação mais próxima que temos com aqueles que buscam essa modalidade de ensino. Essa relação é dada em sala de aula nos processos de aprendizagem mútua.

A sala de aula como um espaço formal de sistematização de saberes e de apreensão de outros saberes, de outras experiências compartilhadas dialogicamente entre sujeitos de conhecimento, é o espaço para a transformação, não se reduzindo a ela. Isso nos leva a pensar o currículo e o tipo de formação dada a esses sujeitos; e nos impulsiona a olhar quem são os coletivos sociais inscritos na EJA.

A educação como práxis para a transformação parte do olhar sobre o outro, parte da realidade mais imediata de vida dos sujeitos. Quem busca a EJA, ao chegar à escola, já é formado pelas suas vivências, há experiências e saberes acumulados em percursos do viver e sobreviver. Quando ouvimos as falas dos trabalhadores-estudantes da EJA, tínhamos como

28 Resolução 01/202 (GOBBO, 2021), do Conselho Nacional de Educação (CNE), que “Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância”.

objetivo compreender e refletir sobre seus percursos (de)formadores, suas vivências, como se viam e se reconheciam em seus mundos, logo como (re)significavam e davam sentidos a suas vidas a partir de seus trabalhos.

Esse olhar só foi possível porque carregamos a priori um entendimento de que qualquer política pública, didática ou currículo pensado para essa modalidade de ensino necessariamente passa primeiro pelos sujeitos sociais da EJA. Esse pressuposto não parte do entendimento de que as políticas e diretrizes voltadas historicamente para a educação de jovens e adultos não viam os coletivos da EJA. Pelo contrário, tanto viam que o currículo, o qual sempre acompanhou as demandas do processo produtivo, voltava-se para um tipo de formação e qual sujeito emergiria dessa (de)formação.

Arroyo (2013), em seu livro *Currículo, território em disputa*, aponta os pressupostos da disputa entre capital e trabalho, a partir do embate que envolve o tipo de conhecimento disponibilizado aos grupos mais empobrecidos de nossa sociedade. O currículo é apresentado no campo de disputa entre projetos antagônicos de sociedade. Ao fazê-lo, o autor discute a ausência do trabalho nos currículos, como são vistos os educandos em relação ao trabalho e como é pensado o nosso trabalho.

Ao aprofundar tal questionamento, Arroyo (2013) levanta a hipótese de que o currículo representa não apenas uma determinada visão de conhecimento, representa também, e sobretudo, uma determinada visão de estudante. Por isso, lançamos nosso olhar sobre os sujeitos da EJA, cabendo a indagação sobre como os vemos em nossas práticas. Nesse sentido, é impossível pensar esses sujeitos apartados de seus percursos de trabalho e sobrevivência.

Dessa forma, é fundamental situar os coletivos populares da EJA na pluralidade social, territorial e cultural da qual emergem, sendo inseparáveis dos seus percursos de trabalho, pois este atravessa as trajetórias do viver e sobreviver de cada sujeito. Tais características são marcas pelas quais concebemos o currículo para a EJA em estreita

relação com uma educação popular e que caminha para processos de emancipação.

Por isso, reiteramos, a educação que almejamos para os coletivos da EJA é socialmente referenciada, de caráter dialógico e problematizadora da realidade mais imediata dos indivíduos. Ademais, também almejamos uma educação que permita um reconhecimento dos saberes e experiências arraigados em cada ser que busca a EJA, sem renunciar ao saber científico sistematizado e à integração ao mundo do trabalho, vital nos percursos do viver e sobreviver desses coletivos.

Dessa forma, como resistência, reafirmamos o desafio de transformar o currículo ampliando nosso campo de visão sobre os coletivos da EJA. Ao compreendermos que cada indivíduo carrega marcas que o tornam um ser plural, cindido por vivências do trabalho com experiências e saberes que o lançam no mundo, poderemos trazer para o campo dos processos das aprendizagens, do saber científico, uma educação que possibilite processos emancipatórios, de resistência e de transformação.

Apresentadas essas considerações, conclamamos todos os professores, assim como Freire em conversa com Shor (1986, on-line), a “atravessar a rua” no processo de conhecimento. Por isso, a necessidade de partir do estudante, de suas experiências, de sua realidade concreta. O ativista político e o professor libertador têm que começar pelo aqui dos estudantes. “Devemos oferecer aos alunos o seu lá como o ponto a partir do qual começamos o ensino transformador para chegar aqui.” (SHOR; FREIRE, 1986, on-line).

Referências

ALFANO, Bruno. Gastos do Ministério da Educação caem em todas as modalidades: educação básica, superior, infantil, profissional e de jovens e adultos. **O Globo**, Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/gastos-do-ministerio-da-educacao-caem-em-todas-as-modalidades-educacao-basica-superior-infantil-profissional-de-jovens-adultos-25331455>. Acesso em: 26 abr. 2022.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: UNESCO. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL. PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência IBGE notícias**, 2020a. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-denoticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 21 out. 2021.

COUTO, E. S.; COUTO, E. S.; CRUZ, I. de M. p. #Fiqueemcasa: educação na pandemia da Covid-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 200-217, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 40.509, de 11 março de 2020**. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. Brasília, DF: Governo do Distrito Federal, 2020. Disponível em: http://www.buriti.df.gov.br/ftp/diariooficial/2020/07_Julho/DODF%20105%2002-07-2020%20EDICAO%20EXTRA/DODF%20105%2002-07-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf. Acesso em: 27 jun. 2021.

GOBBO, E. D. Profissionais da educação repudiam resolução que precariza a EJA. **Século Diário**, [s. l.], 2021. Disponível em: <https://www.seculodiario.com.br/educacao/profissionais-da-educacao-repudiam-resolucao-que-precariza-a-eja>. Acesso em: 11 nov. 2021

MORENO, A. C. Em uma década, Brasil perde um terço das escolas para adultos com aula de ensino fundamental. **G1 educação**, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/06/em-uma-decada-brasil-perde-um-tercodas-escolas-com-aula-do-ensino-fundamental-para-adultos.ghtml>. Acesso em: 27 jun. 2021.

NETTO, V. Pesquisa detalha cenário de exclusão de alunos e dificuldades no ensino remoto. **Uol Educação**, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2021/06/28/pesquisa-detalha-cenario-deexclusao-alunos-e-gargalos.htm>. Acesso em: 3 jul. 2021

PASSOS, L. Um estrago silencioso na educação. **Revista Veja**, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/um-estrago-silencioso-na-educacao/>. Acesso em: 21 out. 2021

PEC 55 que congela gastos sociais é aprovada em segundo turno no senado. **Carta Capital**, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/pec-que-congelagastos-sociais-e-aprovada-em-segundo-turno-no-senado/>. Acesso em: 2 dez. 2020.

RBA, Redação. Exclusão digital no Brasil se agravou durante a pandemia. **Rede Brasil Atual**, São Paulo, ano 2021, 2021. Cidadania. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2021/04/exclusao-digital-no-brasil-se-agravou-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 28 abr. 2022.

RUMMERT, S. M. Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 175-208, 2008.

RUMMERT, S. M.; ALGEBAIL, E.; VENTURA, J. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, 2013.

SHOR, I.; FREIRE, p. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

TERRIBILI, A. Resistência ao fechamento de turmas de EJA conquista vitória. **Sinpro-DF**, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/resistencia-aofechamento-de-turmas-de-eja-conquistavitorias/#:~:text=O%20fechamento%20de%20turmas%20de,a%20suposta%20falta%20de%20demanda>. Acesso em: 28 jun. 2021

VENTURA, J. p. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil**: revendo alguns marcos históricos. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultostrabalhadores-revendo-marcos.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2020.

VENTURA, J. p. A relação entre os sentidos do trabalho e a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. In: MENDES, C. L.; JULIÃO, E.; VERGÍLIO, S. (org.). **Educação, Socioeducação e Escolarização**. Rio de Janeiro: Degase, 2017, p. 18-38.

SOBRE OS AUTORES

Adda Daniela Lima Figueiredo Echalar. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Mestre em Biologia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Coursou especialização em Formação de Professores, com foco em Educação Ambiental, na PUC Goiás. Licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Católica de Goiás (UCG). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM UFG), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE UFG) e do Departamento de Educação em Ciências do Instituto de Ciências Biológicas (DEC ICB) - UFG. Líder do grupo de pesquisa KADJÓT (Grupo interinstitucional de estudos e pesquisas sobre as relações entre as Tecnologias e a Educação), membro da gestão coletiva do Fórum de Licenciatura da UFG (2019 a 2023), membro do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Ciências (LAPENCI) e diretora do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED - gestão 2020 a 2023).

Email: adda.daniela@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3758976350155947>

Alba Cristhiane Santana da Mata. Professora, bacharel e licenciada em Psicologia. Mestre em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Doutora em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde pela Universidade de Brasília (UnB). Estágio pós-doutoral em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Letras e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia (PPGP/FE/UFG). Pesquisadora na área de Formação de Professores e de Psicologia Escolar e Educacional.

E-mail: alba_mata@ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6813258598750106>.

André Luiz Araújo Cunha. Licenciado e Bacharel em Matemática. Mestre e Doutor em Educação. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Avançado Hidrolândia. É membro do Conselho Editorial das revistas *Pedagogy and Psychology of Education* (Universidade Estatal de Belgorod - Rússia) e *Revista Educativa* (PUC-GO). Avaliador ad hoc da *Revista Brasileira de Ensino Superior - REBES* e *Revista Internacional Educon*. Participa do Grupo de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos do CNPq, coordenado pelo professor Dr. José Carlos Libâneo (PUC-GO).

E-mail: andre.araujo@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2042697909795467>

Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), onde leciona Filosofia da Educação. É bolsista Produtividade PQ1D do CNPq. Integra o conjunto de pesquisadores principais do Projeto Temático FAPESP 18/26699-4, intitulado *Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação*. Participa também do Grupo de Pesquisa Direitos Humanos, Democracia, Política e Memória do Instituto de Estudos Avançados da USP.

E-mail para contato: reisboto@usp.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7389-2391>.

Claudia do Carmo Rosa. Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Goiás (1999). Especialista em Ensino e Pesquisa em Geografia do Brasil pela Universidade Federal de Goiás (2001). Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2012). Doutora em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (2017). Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (2022). É docente efetiva nos cursos de Pedagogia e Psicologia da Universidade Estadual de Goiás – Unidade

Universitária de Inhumas. É membro efetivo do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) e do Grupo de Estudos e Pesquisas: currículo, ensino e formação de professores de Geografia (GECEF). Atua nos seguintes temas: Currículo, Didática, Formação de Professores, Ensino de Geografia, Anos Iniciais.

E-mail: claudia.rosa@ueg.br.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3815209178730916>.

Darc Lene Braga Pereira. Possui graduação em História pela Universidade Estadual do Piauí (2003) e graduação em Serviço Social pela Universidade de Brasília (2017). Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Goiás (2022). É professora da Educação Básica no Centro de Ensino Fundamental 02 de Brasília. Participa do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT) - Câmpus Goiânia/IFG.

E-mail: darclene@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6682626363815473>.

Eleny Macedo de Oliveira. Arte-educadora, licenciada em Artes Visuais pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pedagoga pelo Centro Universitário Alfredo Nasser (UNIFAN). Especialista em Docência Universitária pela Universidade Estadual de Goiás (UEG). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG). Atuou como professora convidada na Universidade Federal de Goiás (UFG) e atualmente é coordenadora do Núcleo de Educação Infantil do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE), onde desenvolve ações formativas para professores e profissionais da educação infantil. Atua também como professora efetiva na Educação de Jovens, Adolescentes e Adultos (EAJA), no Município de Goiânia, na disciplina de Arte, para alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. É membro do Fórum Goiano de Educação Infantil desde 2012 e possui experiência na área de Artes, com ênfase em Licenciatura e Pedagogia, atuando principalmente

nos seguintes temas: formação docente, educação infantil, ensino especial em arte, docência no ensino superior, educação de jovens e adultos, formação cultural e formação e profissionalização de professores.

E-mail: elenymacedo@yahoo.com.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6919203892202830>.

Emanuelle de Souza Barbosa. Pedagoga pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE/CAA) 2009. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE/CAA). Doutora em Educação pela UFPE-PPGE na linha de pesquisa: Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação. Integrada ao grupo de pesquisa: Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (GESTOR), cadastrado no diretório do CNPq. Professora no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).
E-mail: eds.barbosa5@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0084782987024485>.

Joana Peixoto. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1982), especialização em Informática e Educação pela Unicamp (1989), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (1991), DEA / Approches Pluremlles en Sciences de l'Éducation (2002) e doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8 (2005). Atualmente é coordenadora do Programa de Pós-Graduação Acadêmico em Educação do IFG, atuando na linha de pesquisa: teorias educacionais e práticas pedagógicas. É professora colaboradora no Mestrado Profissional em Educação Para Ciências e Matemática no IFG. Líder do Kadjót – Grupo Interinstitucional de Estudos e Pesquisas sobre as relações entre as tecnologias e a educação. Tem experiência em formação de professores com ênfase na área de tecnologia e educação, atuando principalmente nos seguintes temas: tecnologia e educação, informática e educação, mídia e educação, educação a distância e na relação desses temas com a formação de professores.

E-mail: joana.peixoto@ifg.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5636200472384576>.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9769-9107>.

José Carlos Libâneo. Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1966), mestrado em Filosofia da Educação (1984) e doutorado em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1990). Pós-doutorado pela Universidade de Valladolid, Espanha (2005). Professor titular aposentado da Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor titular da Universidade Católica de Goiás, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Coordena o Grupo de Pesquisa do CNPq: Teorias e Processos Educacionais. Pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: teoria da educação, didática, formação de professores, ensino e aprendizagem, organização e gestão da escola.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7261628151334430>.

Katharine Ninive Pinto Silva. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Vice-líder do grupo Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre e professora da Universidade Federal de Pernambuco (GESTOR), atuando como professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação/ Centro de Educação/ Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: katharineninive@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6464562533995452>.

Ludmylla Teodoro da Silva. Graduação em Geografia. Especialização em Ensino de Humanidades pelo IF Goiano – Campus Avançado Hidrolândia.

E-mail: ludmyllateodoro@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7132524260912721>

Mad'Ana Desiree Ribeiro de Castro. Possui graduação em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1988). Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2011). É professora titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - Campus Goiânia. Atualmente, participa da pesquisa Trabalho, Educação, Políticas Públicas na EJA e Formação de Trabalhadores. Líder do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Educação e Formação de Trabalhadores (NUPEEFT) - Campus Goiânia/IFG. Membro do Fórum Goiano de EJA. Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica/IFG e Mestrado Acadêmico em Educação/IFG. E-mail: mdrcastro16@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7690161558708230>.

Marcilene Pelegrine Gomes. Doutora, Mestre e Especialista em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), graduada (bacharelado e licenciatura) em História também pela UFG. Professora Adjunta da Universidade Federal de Goiás, atuando como professora de Políticas Educacionais, Fundamentos da Educação, Didática e Formação Docente. Pesquisadora na área de Formação de professores; Políticas curriculares para educação básica; Cultura, diversidade e educação para relações étnico-raciais. É vice-diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae/Seção Goiás) e vice-diretora do Centro de Estudos e Pesquisas em Didática (CEPED/Goiás). E-mail: professoramarcilene@ufg.br
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5331483162797865>.

Maria Beatriz Toniol. Graduada em Letras Português pela Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora de Língua Portuguesa do ensino médio. Estudiosa de análise do discurso perspectiva bakhtiniana. E-mail: beatriztoniol@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5967251661220493>

Maria Lúcia Pacheco Duarte dos Santos. Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Especialista em Administração Educacional pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). Mestre e doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). Atualmente encontra-se em pós-doutoramento também na PUC. Em sua atuação docente, além de professora das Redes Municipais de Goiânia e Aparecida de Goiânia, já foi coordenadora e diretora escolar. Foi diretora da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Campus Aparecida de Goiânia, de 2009 a 2017, onde, atualmente, exerce a função de professora universitária. É diretora do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE). Membro do Conselho Municipal de Educação de Aparecida de Goiânia e do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais e Gestão Escolar.

E-mail: dr.marialuciapacheco@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4492668146737904>.

Návia Regina Ribeiro da Costa. Doutora em Letras e Linguística. Professora na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Membro do Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) e da Direção Colegiada da Escola de Formação de Professores e Humanidades (EFPH) da PUC Goiás. Coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Linguagem, Comunicação, Estética e Arte da EFPH-PUC Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4396186674476852>

Patrícia Roberta de Almeida Castro Machado. Professora, licenciada em Letras com habilitação em espanhol e em português pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Letras.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894700142569900>.

E-mail: patriciaracm@ufg.br

Paulo Silva Melo. Bacharel Mestre em Física. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Avançado Hidrolândia. É líder do Grupo de Pesquisa Ensino de Ciências e fundamenta seus estudos e pesquisas na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental.

E-mail: paulo.melo@ifgoiano.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1649514797204157>

Rafael Gonçalves Borges. Possui graduação (2007), mestrado (2009) e doutorado (2015) em História pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor no curso de Licenciatura em História pelo Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás. Tem experiência na área de História, com ênfase em História da América, dos Estados Unidos e História e Cinema, coordenando recentemente o Projeto de Pesquisa Cinema e Modernidade: representação, identidade e dialogismo no cinema contemporâneo. Foi professor de Teorias da Educação e História da Educação na PUC-Goiás e em outras IES. Relacionado ao tema, integrou o Grupo de Pesquisa “Finalidades educativas escolares e diversidade sociocultural: embates e consequências para o currículo, o ensino e a formação global dos alunos”, coordenado pelo Prof. José Carlos Libâneo e pela Profa. Raquel Marra Freitas.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9657205703848095>.

Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade de Rio Verde – UniRV (2005). Mestre em Genética e Melhoramento de Plantas pela Universidade Federal de Lavras – UFLA (2008). Doutor em Ciências Agrárias - Agronomia pelo Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Rio Verde-GO (2016). Pós-doutorado pelo programa Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Rio Verde-GO (2019-2021). Docente de Ensino Superior (DES Classe IV- nível I). Regime de tempo integral na docência e pesquisa

(RTIDP) da UEG. Atualmente responde pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual de Goiás.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1089279743492043>.

Romilson Martins Siqueira. Pós-Doutor e Doutor em Educação. Doutor e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da UFG. Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professor do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC Goiás. Diretor da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Educação na Infância.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9733311215027749>

Rosemary Francisca Neves Silva. Doutora em Ciências da Religião. Professora nos Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião e Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História na PUC Goiás. Membro do NAP e da Direção Colegiada da EFPH da PUC Goiás. Coordenadora do Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Humanidades da EFPH-PUC Goiás. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1440663724607422>

Sandra Valéria Limonta Rosa. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho (UNESP/ Marília), doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), realizou estágio pós-doutoral em Educação na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO). Professora associada da Universidade Federal de Goiás (UFG) na Faculdade de Educação, curso de Pedagogia, na área de Didática e Estágio Supervisionado. Líder do grupo de estudos e pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6361226363713191>

Silvair Félix dos Santos. Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Especialista em Formação Didático Pedagógica

pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO/RJ). Licenciado em Letras pela Faculdade de Educação Ciências e Letras de Quirinópolis (atual Universidade Estadual de Goiás – UEG). Docente efetivo do Curso de Letras – Campus Central / Sede Anápolis: Unidade Universitária de Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas Nelson de Abreu Júnior (CSEH). Coordenador de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação. Atua nas áreas de Língua Portuguesa, Linguística e Estágio Supervisionado. Linhas de pesquisa: Análise do Discurso – Formação do professor e trabalho escolar.

E-mail: silvair@ueg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1384264006922889>.

Simone Aparecida de Jesus. Professora, formada em Magistério pelo Colégio Municipal Jarbas Jayme. Graduada em Letras Português/Inglês pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). Pedagoga pelo Centro Universitário Alfredo Nasser. Especialista em Formação de Professores – área de concentração: Letras (português), pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC). Especialista em Psicologia dos Processos Educativos pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestre e doutora em Educação também pela Universidade Federal de Goiás (UFG). É concursada na Rede Municipal de Ensino de Aparecida de Goiânia desde 2002 e atualmente trabalha na Secretaria Municipal de Educação, no Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Aparecida de Goiânia (CEFPE). Tem experiência em aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, Formação de Professores, Elaboração de Diretrizes de Organização de Rede e Curricular, e desenvolvimento de pesquisas na área de Literatura, Regionalismo e temas voltados à Educação.

E-mail: simone.aparecida@discente.ufg.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8544801733673326>.

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça. Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

(1983), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1990) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1998). Atualmente é docente da Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP). Foi coordenadora institucional do PIBID/UNESP no período de 2012 a 2018. Atualmente coordena o programa Residência Pedagógica/UNESP, o Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional (ProfSocio) e integra o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UNESP/Marília. Foi coordenadora e vice-coordenadora do Núcleo de Ensino UNESP/Marília.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5108302531483809>

Thaís Medeiros de Araújo. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), em 2022. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGEduCIMAT) da UFRRJ.

Lattes; <http://lattes.cnpq.br/8361930762971659>

Zilene Moreira Pereira Soares. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de Vassouras/RJ (2000). Especializada em Gênero e Sexualidade pela UERJ (2011), Mestra e Doutora em Ensino em Biociências e Saúde pela Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ), em 2014. Atualmente é professora adjunta do Instituto de Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPG EduCIMAT/UFRRJ) e docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola (PPGEA/UFRRJ).

Email: zilenemoreira@ufrj.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9827016932616129>