

João Francisco Lopes de Lima  
Denise Wildner Theves  
Organizadores

# *A Escola Pública de Educação Básica: desafios e questões*

UNIEDUSUL  
EDITORA



João Francisco Lopes de Lima  
Denise Wildner Theves  
Organizadores

A ESCOLA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA:  
DESAFIOS E QUESTÕES



2021 Uniedusul Editora - Copyright dos autores  
Editor Chefe: Me. Wellington Junior Jorge  
Diagramação e Edição de Arte: Uniedusul Editora  
Revisão: Os autores

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

E74 A escola pública de educação básica [livro eletrônico] : desafios e questões / Organizadores João Francisco Lopes de Lima, Denise Wildner Theves. – Maringá, PR: Uniedusul, 2021.  
217 p. : il. ; 14 x 21 cm

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-80277-66-7

1. Educação básica. 2. Escola pública – Administração.  
3. Planejamento educacional. I. Lima, João Francisco Lopes de.  
II. Theves, Denise Wildner.

CDD 371.72

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos capítulos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos os créditos aos autores, mas sem de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.  
[www.uniedusul.com.br](http://www.uniedusul.com.br)

## SUMÁRIO

<b>Apresentação.....</b>	<b>06</b>
<b>Capítulo 1 .....</b>	<b>09</b>
A pedagogia moderna, os sistemas escolares e os desafios da formação humana	
<b>João Francisco Lopes de Lima</b>	
<b>Denise Wildner Theves</b>	
doi: 10.51324/80277667.1	
<b>Capítulo 2 .....</b>	<b>17</b>
Educação para todos: desafiar o intelecto, educar as emoções e qualificar a escola	
<b>Fernanda Freitas Barbosa</b>	
doi: 10.51324/80277667.2	
<b>Capítulo 3 .....</b>	<b>27</b>
Escolas Sustentáveis x Currículo Escolar: movimentos possíveis	
<b>Juliana Schwingel Gasparotto</b>	
doi: 10.51324/80277667.3	
<b>Capítulo 4 .....</b>	<b>40</b>
Gestão Democrática e ocupações das Escolas Públicas Paulistas: uma análise fundamentada na Teoria do Discurso	
<b>Viviane Izaias de Carvalho</b>	
<b>Viviani Fernanda Hojas</b>	
doi: 10.51324/80277667.4	
<b>Capítulo 5 .....</b>	<b>53</b>
Coordenação Pedagógica em Escolas de Tempo Integral: sinalizações a partir de uma experiência extensionista no Estado da Paraíba	
<b>José Leonardo Rolim de Lima Severo</b>	
<b>Thamyris Mariana Camarote Mandú</b>	
doi: 10.51324/80277667.5	
<b>Capítulo 6 .....</b>	<b>63</b>
As condições de trabalho dos professores da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul e suas implicações no processo de produção do trabalho pedagógico: uma análise dialética das políticas de governo de 2015 às vigentes	
<b>Marlize Dressler</b>	
<b>Liliana Soares Ferreira</b>	
doi: 10.51324/80277667.6	
<b>Capítulo 7 .....</b>	<b>76</b>
Política de valorização docente na Rede Pública Estadual de Ensino do Acre: uma análise do tipo de vínculo e da remuneração no período de 2011 a 2018	
<b>Jhoney Brandão de Souza</b>	
<b>Lúcia de Fátima Melo</b>	
doi: 10.51324/80277667.7	

<b>Capítulo 8</b> .....	<b>90</b>
Reflexões sobre os efeitos do modelo gerencialista na Educação Infantil e o afastamento da Educação Popular	
<b>Fernanda dos Santos Paulo</b>	
doi: 10.51324/80277667.8	
<b>Capítulo 9</b> .....	<b>104</b>
A Formação Docente Continuada: um relato de experiências de saberes partilhados na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul	
<b>Denise Costa Ceroni</b>	
<b>Aline Benedetto Dornelles</b>	
<b>Michele Salatino</b>	
doi: 10.51324/80277667.9	
<b>Capítulo 10</b> .....	<b>112</b>
Educação Inclusiva: história, processo e debate	
<b>Ademárcia Lopes de Oliveira Costa</b>	
<b>Robéria Vieira Barreto Gomes</b>	
doi: 10.51324/80277667.10	
<b>Capítulo 11</b> .....	<b>127</b>
Educação na Amazônia rondoniense: os desafios da Educação no/do Campo	
<b>Ely Sandra Carvalho de Oliveira</b>	
<b>Wendell Fiori de Faria</b>	
doi: 10.51324/80277667.11	
<b>Capítulo 12</b> .....	<b>142</b>
Classe hospitalar: contribuições ao processo de desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças hospitalizadas em tempos de pandemia	
<b>Andrea Bruscato</b>	
doi: 10.51324/80277667.12	
<b>Capítulo 13</b> .....	<b>159</b>
Diferentes tipos de mídias e Ensino de Geografia na Educação Básica: caminhos para a discussão	
<b>Francisco Fernandes Ladeira</b>	
<b>Samara Mirelly da Silva</b>	
<b>Vicente de Paula Leão</b>	
doi: 10.51324/80277667.13	
<b>Capítulo 14</b> .....	<b>169</b>
Construir-se professor de Geografia na Escola Pública: reflexões sobre a atuação em contextos de diversidade	
<b>Carina Copatti</b>	
doi: 10.51324/80277667.14	
<b>Capítulo 15</b> .....	<b>182</b>
Diálogos de Saberes no Ensino de Ciências: perspectivas a partir da formação de professores	
<b>Marilisa Bialvo Hoffmann</b>	
<b>Saul Benhur Schirmer</b>	
doi: 10.51324/80277667.15	

## A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E SEUS DESAFIOS

Os sistemas escolares que ofertam educação pública, gratuita, universal e obrigatória fazem parte das conquistas do mundo ocidental a partir da constituição dos Estados Nacionais Modernos. A educação escolarizada apresenta-se, desde então, como obrigação do Estado e direito dos indivíduos. Transita entre os processos reprodutivos, como a transmissão cultural e de valores sociais, e os processos que podem ser transformadores, servindo-se das possibilidades emancipatórias da formação humana.

Ao longo do Século XX, a universalização do acesso ao sistema educacional formal deixou os sistemas escolares públicos menos elitizados e mais complexos em sua composição. A ampliação progressiva da matrícula trouxe novos estratos sociais a esses espaços, assim como o aumento do número de anos de escolaridade obrigatória. As escolas continuam a ter que enfrentar o desafio de fazer com que esse público ampliado e diversificado se mantenha vinculado ao sistema, faça o percurso formativo com êxito, no tempo devido e com a qualidade acadêmica suficiente.

À ideia de educação pública, gratuita, universal e obrigatória, acrescentaram-se, entre outros desafios, o de ser multicultural e inclusiva. Desafio complexo para a gestão dos sistemas, para o trabalho pedagógico realizado nas unidades escolares e, de modo específico, para as condições de trabalho docente. Esse trabalho formativo ocorre não apenas na modalidade regular. Com o tempo, alinharam-se à Educação Básica, de forma complementar ou integrada, modalidades formativas diversas, como a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena, a Educação do Campo, a Educação Quilombola, a Educação Profissional e Tecnológica e a Educação Inclusiva, cada uma com desafios próprios à educação pública, laica, universal e obrigatória.

Concatenados com estes propósitos e desafios, destacam-se, ainda, os espaços educativos denominados de não formais ou “não escolares”, que são espaços de atuação de movimentos sociais, organizações não governamentais (ONG’s), atendimento pedagógico a crianças hospitalizadas, setores produtivos, espaços lúdicos, museus, entre outros. Não se trata de opor a educação formal, geralmente realizada nas escolas, à educação não formal. Trata-se de conhecer as suas potencialidades e harmonizá-las em benefício de todos, a partir do trabalho pedagógico na perspectiva integral, social e inclusiva.

Nesse contexto de múltiplas temáticas ligadas aos processos formativos, apresentamos a obra “A Escola Pública de Educação Básica: desafios e questões”, uma coletânea de 15 artigos que pretende discutir elementos afeitos à realidade dos sistemas

escolares, de oferta regular ou em diferentes modalidades educativas, que dizem respeito às práticas formativas institucionalizadas relativas à Educação Básica e ao trabalho de professores/as desenvolvido no complexo contexto sociopolítico e econômico em que nos encontramos.

O texto inicial, intitulado A Pedagogia moderna, os sistemas escolares e os desafios da formação humana, foi escrito por João Francisco Lopes de Lima e Denise Wildner Theves. Nele, os autores analisam a emergência e a evolução dos sistemas escolares, desde a Modernidade, como instância responsável por promover a formação humana, sob a responsabilidade do Estado. O estudo conclui pela viabilidade da tradição formativa moderna no cenário contemporâneo, a ser reconstruída, atualizada e ampliada numa perspectiva hermenêutico-interpretativa.

O texto seguinte, Educação para todos: desafiar o intelecto, educar as emoções e qualificar a escola, é de autoria de Fernanda Freitas Barbosa. Nele, a autora reflete sobre a concepção de educação integral, destacando a importância do vínculo, do estabelecimento das relações e da formação cidadã dos estudantes. Apresenta questionamentos sobre o papel da escola, do educador e da família nos processos educacionais tendo em vista a ideia de uma educação integral.

Juliana Schwingel Gasparotto é a autora do texto Escolas sustentáveis x currículo escolar: movimentos possíveis. Nele, temos o relato da experiência da autora enquanto professora/pesquisadora/educadora ambiental, mergulhada no espaço escolar de uma escola pública de Ensino Fundamental. Considera o processo de implantação de uma proposta curricular de tornar todas as escolas da Rede Municipal de Lajeado/RS, em escolas sustentáveis a partir de pressupostos teóricos da alfabetização científica e ecológica.

No texto intitulado Gestão democrática e ocupações das escolas públicas paulistas: uma análise fundamentada na teoria do discurso, de Viviane Izaias de Carvalho e Viviani Fernanda Hojas, as autoras trazem dados de uma pesquisa que analisou as práticas discursivas construídas por integrantes de duas escolas da rede estadual paulista ocupadas em 2015/2016, contra a política governamental de reorganização escolar no Estado de São Paulo.

A seguir temos Coordenação pedagógica em escolas de tempo integral: sinalizações a partir de uma experiência extensionista no Estado da Paraíba, uma produção de José Leonardo Rolim de Lima Severo e Thamyris Mariana Camarote Mandú. Os autores tecem considerações acerca dos itinerários da coordenação pedagógica nas escolas de tempo integral, no Estado da Paraíba, a partir da experiência vivenciada em projeto de extensão universitária com vistas à formação continuada de profissionais da educação.

Marlize Dressler e Liliana Soares Ferreira são as autoras do texto *As condições de trabalho dos professores da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul e suas implicações no processo de produção do trabalho pedagógico: uma análise dialética das políticas de governo de 2015 às vigentes*. Nele, destacam a concepção de trabalho pedagógico e sob esse pressuposto basilar, analisam as políticas de governo do Rio Grande do Sul, implementadas desde 2015, em que se constata acentuado marco regulatório privatista e denotam implicações na produção do trabalho pedagógico dos professores e nas suas condições de trabalho.

Em seguida, temos o texto *Política de valorização docente na rede pública estadual de ensino do Acre: uma análise do tipo de vínculo e da remuneração no período de 2011 a 2018*, de Jhoney Brandão de Souza e Lúcia de Fátima Melo. Os autores apresentam os resultados de uma investigação sobre a valorização docente na rede pública estadual de educação do Estado do Acre, tendo por base a análise dos tipos de vínculo na carreira e a remuneração dos professores.

No texto *Reflexões sobre os efeitos do modelo gerencialista na Educação Infantil e o afastamento da Educação Popular*, uma produção de Fernanda dos Santos Paulo, a autora apresenta questões pertinentes ao contexto das parcerias público-privadas na oferta da Educação Infantil na cidade de Porto Alegre/RS, indagando sobre a efetivação dos pressupostos da Educação Popular, destacando a existência de projetos educacionais em disputa.

*A formação docente continuada: um relato de experiências de saberes partilhados na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul* é um texto produzido por Denise Costa Ceroni, Aline Benedetto Dornelles e Michele Salatino. As autoras discorrem sobre momentos de formação continuada docente em uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul acerca da implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aspectos envolvendo a atuação pedagógica e o posicionamento dos docentes nessa experiência formativa.

Na sequência, temos o texto *Educação inclusiva: história, processo e debate*, de Ademárcia Lopes de Oliveira Costa e Robéria Vieira Barreto Gomes. As autoras apresentam uma discussão conceitual sobre o processo histórico, teórico e social da educação inclusiva que se tornou um novo paradigma educacional em favor da inserção dos alunos com deficiência nas classes do ensino regular, analisando diferentes perspectivas teóricas a respeito de como realizar esse processo.

No texto *Educação na Amazônia rondoniense: os desafios da educação no/do campo*, de Ely Sandra Carvalho de Oliveira e Wendell Fiori de Faria, os autores ponderam sobre as



práticas dessa modalidade educativa no contexto amazônico rondoniense. O estudo aponta para a distância que existe entre o que preconizam os documentos oficiais para esse contexto educativo e as práticas concretas, marcadas por classes multisseriadas e pela insuficiência de formação pedagógica dos professores que atuam nessas escolas.

Andrea Bruscato é a autora do texto Classe hospitalar: contribuições ao processo de desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças hospitalizadas em tempos de pandemia. A autora apresenta reflexões sobre as práticas pedagógicas realizadas no atendimento pedagógico em uma classe hospitalar no Estado de São Paulo. Considera, em sua análise, o processo de desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças hospitalizadas em tempos de pandemia provocada pelo SARS-Cov-2, destacando os desafios dos professores em sua prática pedagógica nesse contexto.

Em seguida, temos o texto Construir-se professor de Geografia na escola pública: reflexões sobre a atuação em contextos de diversidade, de Carina Copatti. A autora apresenta ponderações sobre a importância da escola e da atuação dos professores comprometidos com a transformação e a justiça social, a partir da sua atuação docente em contextos de diversidade. Destaca o papel dos professores de Geografia em desenvolver a análise da sociedade, suas relações e a interação no espaço em distintos contextos.

A seguir temos o texto Diferentes tipos de mídias e ensino de geografia na educação básica: caminhos para a discussão, de Francisco Fernandes Ladeira, Samara Mirelly da Silva e Vicente de Paula Leão. Os autores discorrem sobre a importância do uso dos diferentes tipos de mídias no ensino de Geografia na Educação Básica, enfatizando a presença da mídia no cotidiano discente como um fenômeno típico da sociedade contemporânea.

Por fim, temos Diálogos de saberes no ensino de Ciências: perspectivas a partir da formação de professores, de Marilisa Bialvo Hoffmann e Saul Benhur Schirmer. Os autores discutem sobre o Ensino de Ciências na Educação Básica e relatam a importância da formação inicial e continuada de professores, propondo uma educação que esteja em diálogo junto às diferentes comunidades, povos e espaços educativos.

Boa leitura!

João Francisco Lopes de Lima & Denise Wildner Theves

Os Organizadores

# Capítulo 01

## A PEDAGOGIA MODERNA, OS SISTEMAS ESCOLARES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO HUMANA

**JOÃO FRANCISCO LOPES DE LIMA**

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Porto/Portugal. Professor da Universidade Federal do Acre (UFAC)

**DENISE WILDNER THEVES**

Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

### APRESENTAÇÃO

A escola, esse ambiente moral organizado, como bem definiu Émile Durkheim, em que vários mestres trabalham em prol de uma ideia formativa comum (DURKHEIM, 2011), emerge no contexto da Modernidade, especialmente a partir do século XIX, como instância institucionalizada, destinada pelo Estado a preparar as crianças e os jovens para a vida pública. Caberá aos sistemas escolares fornecer às novas gerações de modo sistemático, intencional e planejado, através de práticas pedagógicas formais, o acesso à cultura letrada e aos processos de aprendizado social.

A perspectiva durkheimiana enfatiza o aspecto da educação como fator sistemático de reprodução social presente em distintos modos de organização coletiva da vida humana. O autor destaca a educação como uma prática de “socialização metódica das novas gerações” e trata-se de um processo de incorporação dos estados físicos e das forças morais e intelectuais exigidas pela sociedade política e pelo seu meio específico de vida coletiva (DURKHEIM, *idem*, p. 54).

A organização de estratégias para proceder a reprodução de elementos culturais e sociais que devem ser aprendidos pelas novas gerações adquiriu uma forma específica, a forma escolar. Essa forma de educação, intencional, sistemática e institucional, tem como finalidade instruir, de modo coletivo, grupos de alunos. A sua especificidade, a partir da Modernidade, é que ela emerge como atribuição do Estado, que passa a cumprir um dever, o da instrução pública. O acesso à instrução, por sua vez, representa e expressa um direito individual fundamental. A oferta de instrução formal, intencional, sistemática e institucional, através de sistemas públicos de ensino de massa, os sistemas escolares, dá-se nesse contexto.

A realização da instrução da sociedade como tarefa do Estado, realizada através de sistemas escolares, admitida a instrução particular mediante regulação pública, cria o “estado docente”, noção que se traduz na “[...] unificação e organização sistêmica das práticas escolares (...) absorvidas pelas regulações estatais” (RUIZ, 2020, p. 551). Trata-se, portanto, de “[...] uma pedagogia do Estado que passa pela escola” (VASCONCELOS; BOTO, 2020, p. 2), configurando uma estrutura pela qual opera esse “estado educador” (CHARLOT, 2014, p. 39). A educação pública, na perspectiva liberal do nascente Estado Moderno, serviria como equalizadora das oportunidades sociais através do acesso à instrução.

Junto com os sistemas escolares, emerge a formalização da Pedagogia como um campo específico de conhecimentos. Será influenciada pelo cientificismo e, desde sua origem. A matriz positivista e a influência das ciências experimentais, que pretendem estabelecer leis gerais e explicações de causa e efeito a partir de processos demonstrativos, marcará o campo das ciências humanas e sociais como modo de se afirmarem no campo científico. A Pedagogia não ficará imune a essa influência.

É no contexto da emergência dos sistemas escolares e da Pedagogia como campo científico que se desenvolve esse estudo, de caráter bibliográfico. Considera a evolução dos sistemas escolares a partir da Modernidade e analisa o modo como a Pedagogia se desenvolve como campo de conhecimento em diálogo contínuo com a evolução dos sistemas escolares. Por fim, o texto faz considerações acerca das demandas que emergem dos sistemas escolares e colocam desafios à Pedagogia como campo de conhecimentos que dialoga com o processo formativo na contemporaneidade.

## **A EMERGÊNCIA DA PEDAGOGIA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO**

Gauthier (2014) sinaliza que a chegada de uma quantidade maior de alunos à escola acaba por denunciar a insuficiência dos métodos de ensino que estavam disponíveis. Até então, era utilizada uma pedagogia no singular, ou seja, uma Pedagogia na qual o mestre lidava de modo sucessivo com seus alunos, geralmente poucos numa classe, como ocorria nas escolas paroquiais ou como nos casos de ensino doméstico individualizado, um modo comum de instrução das crianças e jovens oriundas de famílias com recursos econômicos para esse fim.

A Pedagogia emerge e evolui como um discurso e como uma prática organizadora das situações de aprendizagem coletiva demandadas pelos sistemas escolares, de modo especial, com a crescente universalização do acesso à escola ocorrida a partir da segunda metade do século XX.

Tivemos em Comênius, ainda no século XVII, com a publicação da obra *Didática Magna*, em 1649, uma primeira tentativa de sistematização orientadora, um verdadeiro tratado sobre arte de ensinar tudo a todos como se fossem um, ao que ele chamou de “Grande Didática.” Tanto maior fosse o ardor do professor ao trabalhar coletivamente, mais atentos seriam os alunos, segundo a sua compreensão: “Não só afirmo que é possível que um só professor ensine algumas centenas de alunos, mas sustento que deve ser assim [...]” (COMÊNIUS, 1957, p. 279).

A Pedagogia emerge, portanto, primeiro como método, aproximada de uma certa forma de didática do ensino simultâneo, para se configurar, a partir da Modernidade, como um campo conceitual e metodológico ligado às práticas educativas. A Pedagogia, no dizer de Sanches (2006), tem a sua razão de existir na educabilidade e na sua pretensão de atingir a perfectibilidade humana através dos processos formativos.

A Pedagogia do ensino simultâneo abrange protocolos diversos para a organização da instrução coletiva. Os sistemas escolares públicos, de caráter laico, farão adaptações aos protocolos que eram comuns nas escolas confessionais católicas. Será substituída a formação cristã pela formação cívica e mantido o domínio dos rudimentos de saber e o cultivo da civilidade (CAMBI, 1999; GAUTHIER, 2014). O ensino simultâneo é uma forma pedagógica que persistirá no tempo. Passará por aprimoramentos nas formas didáticas e na gestão do convívio na classe, mas manterá a premissa comeniana de que é possível ensinar tudo a todos de uma só vez.

O campo educativo e a Pedagogia, como bem apontou Charlot, organiza-se como “[...]um campo de saber fundamentalmente mestiço”, portanto, entrelaçado e em diálogo constante com outros campos disciplinares. Nessa mediação, esses campos “[...] se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam [...]”, em distintas perspectivas da natureza dos “[...] conhecimentos, conceitos e métodos [...]”, bem como de “[...] saberes, práticas, fins éticos e políticos” (CHARLOT, 2006, p. 9). Talvez seja justamente essa condição a sua principal potência, a de um campo científico necessariamente dialógico, dada a sua natureza híbrida.

## **A ESCOLA ENTRE O OTIMISMO PEDAGÓGICO E A CRÍTICA REPRODUTIVISTA**

Estabelecer uma cultura acadêmica geral e alguma formação para o trabalho são as principais tarefas atribuídas aos sistemas públicos de ensino. Trata-se de um trabalho pedagógico que tem duplo papel: a formação em cada indivíduo do ser social mediante a incorporação da moral coletiva e fornecer a especialização requerida pela divisão social do trabalho (MELO; FERREIRA, 2014; COSTA, 2018).

Esse processo de inculcação adaptativa marca, portanto, a perspectiva funcionalista das tarefas formativas realizadas na escola. Elas são vistas como necessárias para que haja um mínimo de consenso social e laços morais suficientes para a vida coletiva não conflituosa. A perspectiva funcionalista costuma receber críticas pelo seu aspecto conservador, que prima pela reprodução social. No entanto, não haveria como viabilizar o projeto Moderno de formação humana, republicano, secular, que busca converter o indivíduo em cidadão situado numa coletividade organizada juridicamente, com direitos e obrigações, sem que o apreço pelos valores laicos, seculares, científicos, racionais fosse cultivado como parte dos valores organizadores da vida comum. Essa função adaptativa está presente em todas as formas sociais, com possibilidades mais ou menos amplas de ampliar essas demandas, recriar ou de resistir a elas.

A partir do término da Segunda Guerra, em 1945, houve o restabelecimento econômico das nações europeias e um grande crescimento populacional nas décadas seguintes, o chamado “*baby-boom*”. Houve, também, o aumento das políticas de atendimento social pelos estados capitalistas da época, através do que ficou conhecido como “Estado de bem-estar social”, o “*Welfare State*”, que perdurou como modelo dominante até o final da década de 1980.

Nesse contexto, deu-se a expansão das políticas educacionais com vistas a garantir a universalização do acesso à educação formal, um maior número de anos de escolaridade obrigatória e a necessidade de formação profissional para atender as necessidades da economia crescente. Temos a expansão crescente do atendimento estudantil pelos sistemas escolares públicos, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970. (CHARLOT, 2014; FERNANDES, 2010; SILVA, 2010). Esse processo de universalização do acesso à escola, no Brasil, deu-se tardiamente, nos anos subsequentes ao término da década de 1990, igualmente com fortes impactos sobre a realidade escolar.

O avanço da universalização do acesso à escola incrementou a diversidade da população escolar. Trouxe, com ela, toda sorte de novas questões a serem enfrentadas pela Pedagogia. Desnudou a insuficiência dos recursos pedagógicos disponíveis, dos conhecimentos e formas de atuação diante de novos desafios, em especial os gerados pela diversificação do público escolar.

O modelo escolarizado de educação, tarefa pública a ser desempenhada pelo Estado, uma educação laica, obrigatória, universal e gratuita, situa os processos formativos como uma espécie de elevador social, como sinalizou Dubet (2019). A igualdade de acesso, no entanto, não garante, por si, as condições iguais de progresso dos estudantes no sistema. O autor pontua, com razão, que “[...] a abertura da escola é também caracterizada por uma

‘democratização segregadora’ definida como a manutenção das desigualdades escolares no interior do próprio sistema”, expressa pelas desiguais condições de se manter com êxito no sistema escolar (DUBET, 2019, p. 2).

De modo especial, foi Pierre Bourdieu (1930-2002) quem marcou com traços vigorosos a crítica ao otimismo pedagógico moderno em relação ao trabalho realizado pelos sistemas escolares. Seus estudos fazem a denúncia das contradições que se materializam no contexto das práticas escolares, em especial no contexto da ampliação da diversidade de seu público, da universalização do acesso e da ampliação do número de anos de escolaridade.

Bourdieu problematiza a efetividade da escola como dinamizadora social e equalizadora de oportunidades. Para ele, trata-se de analisar as condições de produção e distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre eles os produtos escolares, que integram o processo formativo das novas gerações, a partir do processo de transmissão cultural e social institucionalizado que se materializa nas práticas escolares (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

Se a escola, desde a Modernidade, foi vista como fator de mobilidade social e isso alimentou expectativas quanto ao seu papel de redenção social, Bourdieu acabará por mostrar que, ao contrário disso, ela pode ser o mais eficaz fator de conservação social e oferecer aparência de legitimidade a toda sorte de desigualdades que marcam a condição social dos estudantes.

Bourdieu (1989) demonstra que os jovens de camadas superiores têm mais chances de acessar o ensino superior, além de ocupar as melhores vagas. O autor argumenta que o privilégio cultural das crianças e jovens oriundos das classes sociais privilegiadas funciona como fator distintivo, algo muito rentável no ambiente escolar. Esse capital rentável, o capital cultural, do qual estudantes de origem social privilegiada são herdeiros, dá-lhes uma condição inicial de vantagem diante dos processos formativos institucionalizados.

A familiaridade com os rituais da escola, a amplitude do vocabulário, o domínio da língua, o repertório de vivências culturais configura um certo “ethos” de classe (BOURDIEU, 1989, p. 9), que distingue os estudantes oriundos das classes elitizadas. A esse conjunto de disposições duráveis e aplicáveis, que servem de resposta a problemas comuns do meio social, e que é formado ao longo do processo de socialização, Bourdieu denominou como “habitus.” Trata-se de um conjunto de práticas e representações, não apenas de um indivíduo, mas de um grupo social que se reconhece nesses códigos, nesses gostos e reações típicas que se inscrevem no comportamento do indivíduo como o produto de um condicionamento histórico (BOURDIEU, 2007).

Esse *habitus*, como um sistema de representações incorporado, que funciona como repertório rentável no “mercado escolar”, projeta os estudantes oriundos das classes privilegiadas ao êxito, gerando, em contrapartida, uma eliminação progressiva dos menos favorecidos. Essa segregação dar-se-ia não por falta de habilidade cognitiva, ou por falta de aptidões naturais (BOURDIEU, 1998), mas por menor familiaridade com esse *ethos* social decorrente da falta de capital cultural herdado da família que seja rentável e suficiente para dar conta das exigências dos currículos escolares tal como estão configurados.

Bourdieu sinaliza que as práticas escolares costumam ignorar as diferenças sociais, tratando de modo igual os desiguais diante da cultura. Segundo Bourdieu e Champagne (1998), até a década de 1950, portanto antes da expansão dos sistemas escolares, havia uma estabilidade nos resultados das instituições de ensino. Isso porque existia uma exclusão precoce dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas, que sequer chegavam ao sistema escolar. Assim, assegurava-se uma homogeneidade maior de seu público e dos resultados obtidos, com base na seleção prévia de sua base social.

Há um alerta nesses estudos para as funções conservadoras da escola “libertadora”. Há uma alteração progressiva do discurso dominante sobre as funções do sistema escolar, de que esse serviria, segundo a lógica funcionalista, para a promoção social e a compensação das desigualdades de origem. Ocorre que,

[...] depois de um período de ilusão e mesmo de euforia, os novos beneficiários compreenderam, pouco a pouco, que não bastava ter acesso ao ensino secundário para ter acesso às posições sociais que podiam ser alcançadas com os certificados escolares [...] (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 1998, p. 220).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS – DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS À PEDAGOGIA

O que fazer, diante desse diagnóstico crítico que ainda encontra ressonância no sistema escolar público, mostra-se como um potente desafio para o campo da Pedagogia. No contexto da crítica às possibilidades de cumprimento das promessas emancipatórias por parte da escola, surgem movimentos pedagógicos fecundos. São linhas críticas, de cunho mais interpretativo, que valorizam perspectivas culturais e compromissos políticos de transformação social efetiva. Essas tendências geram um tipo de Pedagogia de caráter científico menos pretensioso quanto à objetividade de seus procedimentos e mais interessada em reavivar e ressignificar, principalmente, as finalidades emancipatórias da educação.

Desdobram-se temas como as questões raciais, as questões de gênero, a questão da deficiência, entre outros fatores presentes na dinâmica da diversidade social que povoa as

escolas a partir da sua universalização. Garantir as formas de acesso, de universalização da matrícula e um maior número de anos de permanência na escola, mas a partir de outra visão da Pedagogia, que contemple o caráter inclusivo e multicultural, além de uma noção de qualidade social que permita a permanência e o sucesso desse novo público no sistema formativo institucionalizado.

A Pedagogia prossegue tendo que enfrentar, ainda hoje, as demandas do processo de massificação do seu público a partir da universalização do acesso à escola. A leitura do impacto das questões de classe como fator de desigualdade nas condições iniciais do percurso na escola ajuda a compreender o fenômeno, mas certamente as dificuldades presentes nos processos escolares vão muito além disso. A defesa do processo de formação institucionalizada, ao encargo do Estado e como um direito social, importante herança da Modernidade, precisa acrescentar a dimensão inclusiva e multicultural, além de ser uma escola universal, pública laica, obrigatória e gratuita, que opera com uma Pedagogia pensada, necessariamente, no plural.

A Pedagogia, esse campo científico epistemologicamente fraco, um campo de conhecimentos híbrido, talvez tenha justamente aí a sua potência. Pode, a partir disso, fomentar o diálogo e a interface crítica com outras áreas do conhecimento para melhor compreender a complexidade dos processos presentes nos sistemas escolares como um todo e nas unidades escolares, de modo particular.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 10, p. 3-15, dez., 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998, p. 71-79.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. Trad. Magali de Castro. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. **Escritos de Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998a, p. 217-227.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Trad. Reynaldo Bairão. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. Trad. Sérgio Miceli et al. São Paulo: Perspectiva: 2007.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. 2ª reimp. São Paulo: Unesp, 1999.



CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan./abr. 2006.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2014.

COMÊNIO, João Amós. **Didática Magna**. Trad. Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.

COSTA, Everton Garcia da. A educação na tradição sociológica funcionalista: uma análise comparativa entre em Durkheim, Parsons e Luhmann. **Revista Mad**, Santiago/Chile, nº 39, p. 83-99, 2018.

DUBET, François. Desigualdades educacionais: estruturas, processos e modelos de justiça. O debate ao longo dos últimos cinquenta anos na França. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, n. 46, p. 1-26, , dez., 2019.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Trad. Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan. A Sociologia da Educação como campo de conhecimento. **Revista @mbiente e educação**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 13-21, jul./dez., 2010

GAUTHIER, Clermont. O século XVII e o nascimento da pedagogia. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. 3ª ed. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 101-127.

MELO, Valci; FERREIRA, Vanessa do Rego. A presença/ausência da (nova) sociologia da educação nas dissertações sobre o ensino de Sociologia na Educação Básica. **Holos**, Natal, ano 30, v. 6, p. 145-160, 2014.

RUIZ, Guillermo Ramón. El derecho a la educación y su desarrollo conceptual desde una perspectiva histórica. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 19, n.2, p. 544-560, mai./ ago., 2020.

SANCHES, Maria Formosinho. Desafios de uma teoria da educação na pós-modernidade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, ano 40, n. 2. p. 225-236, nov., 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VASCONCELOS, Maria Celi; BOTO, Carlota. A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2014654, p. 1-21, 2020.

# Capítulo 02

## EDUCAÇÃO PARA TODOS: DESAFIAR O INTELECTO, EDUCAR AS EMOÇÕES E QUALIFICAR A ESCOLA

**FERNANDA FREITAS BARBOSA**

Especialista em Neuropsicopedagogia e Desenvolvimento Humano. Docente dos cursos de Especialização em Educação no Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter) - Laureate International Universities

### INTRODUÇÃO

Início está escrita com o argumento de que entendo como primordial no estabelecimento das relações de aprendizagem, o vínculo afetivo. É fundamental para o entendimento desta concepção considerar os estudos de Henry Wallon (1968). Segundo o autor, em relação ao desenvolvimento humano, a afetividade é um processo corporal, integral e que reflete fortemente na sociabilidade do sujeito. Sendo assim, a escola passa a ter um desafio maior do que apenas o desenvolvimento cognitivo, pois é preciso desenvolver o estudante de forma intelectual, emocional, cidadã. Assim, destaca-se que a escola deve educar de forma integral.

A educação pode ser concebida como integral quando, na escola, o estudante tem espaço e possibilidade de criar, de se apropriar dos seus saberes e conhecimentos e modificar sua condição histórica. Algo complexo, contudo, possível e libertador, pois é uma educação para todos e para cada um, uma educação de todas as gentes.

Compreendendo tais aspectos, que considero relevantes, fica o questionamento: quais fatores históricos foram importantes para chegarmos no conceito de Educação Integral tal como concebido na atualidade? O que entendemos como mais distinto, pertinente e considerável sobre como esta educação reverbera na sociedade? São inúmeras as possibilidades, entraves e limitações que surgem junto aos processos envolvidos com essas questões no âmbito escolar.

### EDUCAÇÃO INTEGRAL: UMA CONCEPÇÃO HISTÓRICA PARA UMA REFLEXÃO CONTEMPORÂNEA

A ideia de Educação Integral parte das políticas educacionais no Brasil, definidas na década de 1980 e 1990, que marcaram a história da educação brasileira com programas de extensão da jornada escolar. Na experiência brasileira, segundo Arco-Verde (2003, p. 34), há

um esforço de “unir, pelo espaço da escola, ações de diferentes áreas de atendimento à criança, buscando, pela prevenção e intervenção direta, a assistência à infância”.

Tais políticas que se converteram em ações, segundo Saviani (1987), por vezes acabaram se constituindo em políticas “pobres para os pobres”. Em outras palavras: em nome de retirar as crianças e adolescentes das ruas, a escola ofertava um atendimento às suas necessidades mais básicas, tendo como objetivo, promover sua formação humana. Abre-se a discussão neste momento, para a posição de uma escola assistencialista e compensatória, mas que, ainda assim, precisa dar conta das demandas do mercado de trabalho. Sendo assim, a escola passa a compreender que a educação, integrada às atividades manuais, propõe a formação mais completa da criança, do jovem, onde se estreita a relação do trabalho e da educação.

Essas políticas fazem com que o conhecimento ocorra através das relações de trabalho, nas quais é possível desenvolver autonomia de pensamento, premissa básica para a criação de uma sociedade igualitária, ao que se refere ao gênero (homens e mulheres), bem como uma formação libertadora de todos e de cada um. Nesse viés, o trabalho é concebido como parte fundamental do processo educativo, na e da formação individual e intelectual do sujeito. A educação integral é em si humanizadora, possibilitadora de que o sujeito seja parte central da sua cultura, da própria arte, da sua história e do próprio conhecimento.

No Brasil, na década de 1930, ocorreram profundas mudanças na base política, social, econômica e educacional. Isso se expressa no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Para Ribeiro (1992), a configuração econômica e política se fez representada pelo significativo crescimento dos estabelecimentos industriais, pelo aumento do capital financeiro e, conseqüentemente, pelo aumento do trabalho operário. Com esse panorama, a formação do cidadão brasileiro surge como necessidade de educação para todos.

A Escola Nova expressou uma educação de novo tipo, voltada para a formação de um sujeito ativo, que estivesse no centro do processo, compreendendo-se como sujeito autor dos seus processos de conhecimento e promotor dos seus saberes. O Manifesto dos Pioneiros significou um novo olhar e a renovação das bases pedagógicas da educação brasileira, refletindo fortemente na estruturação das políticas educacionais brasileiras da época.

Anísio Teixeira (1962), uma das lideranças fortes do movimento dos pioneiros, defendeu uma escola democrática, que deveria ser força de resistência e contenção dos prejuízos educacionais produzidos e reproduzidos pela educação elitista. Defendeu a

educação como instrumento de reconstrução cidadã, sendo este instrumento ofertado de forma pública e gratuita.

Voltado para os métodos ativos de aprendizado e para a ideia de colocar o estudante como agente ativo do processo, Teixeira defendeu uma escola em tempo integral, focada na formação de hábitos de trabalho, da convivência social, da reflexão intelectual, dos gostos e da consciência cidadã. Em suma, ao compreender que a partir do trabalho o homem historicamente se humanizou, ele cria, se apropria do que cria e se emancipa. Este ato de criação, fortalece a escola como lugar de formação do sujeito de forma integral.

Trazendo a reflexão para a contemporaneidade, para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a educação integral tem como propósito a formação e o desenvolvimento global dos estudantes, compreendendo a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva (BRASIL, 2018).

Como já percebemos, a nomenclatura educação integral remete a uma espécie de armadilha: considerar que o estudante deva ficar o dia inteiro na escola e que isso significa ter acesso a uma educação integral. A concepção de educação integral amplia o conceito para o desenvolvimento global do estudante. Não é sobre o tempo de permanência, mas sobre as circunstâncias de aprendizagem, que precisamos pensar.

A integração dos tempos e espaços, bem como a inclusão de diferentes atores no processo educativo é enriquecedora. Deve ser levada em consideração, pois, é a partir desta perspectiva que a educação integral extrapola o espaço escolar e a *persona* do professor e amplia, assim, a concepção de educador.

A boniteza da educação integral é, para mim, a troca entre os sujeitos que partilham afetos, saberes e conhecimentos dentro ou fora da escola, situação em que desenvolver o ser humano em todas as suas dimensões é primordial. Para se ter um ambiente de educação integral, o estudante deve ser submetido a uma oferta não apenas do desenvolvimento intelectual, mas também no afetivo, no social, no físico.

Temos a possibilidade, o dever e o compromisso de trabalharmos de forma efetiva com questões emocionais, afetivas, da ordem do vínculo e da pertença. Esse compromisso não se dá apenas por conta da exigência do mercado de trabalho ou do mundo corporativo, se dá por conta da entrega social, cidadã e humana, em que nos comprometemos quando acolhemos a missão de sermos educadores.

## A ESCOLA COMO LUGAR DE EMOÇÕES, SENTIMENTOS E AFETOS: HUMANIZANDO TODAS AS SUAS GENTES

As questões afetivas influenciam e são capazes de modificar os processos biológicos do sujeito e a presença do outro influencia organicamente os mecanismos do corpo. É primordial que as escolas tracem e obedeçam a estratégias educacionais que desafiem o desenvolvimento cognitivo e que promovam a consciência das emoções e dos sentimentos. O vínculo é fundamental para que o processo de aprendizagem e de ensino sejam prazerosos. Entende-se aqui que os processos educacionais estejam intimamente ligados às relações afetivas.

A ideia de um novo olhar para educação, reforçada por Arroyo (2000), recupera a centralidade da escola como um espaço facilitador do desenvolvimento ou um entrave para ele. Nos remete à responsabilidade de que, para nos encaminharmos a uma educação de qualidade, precisamos refletir sobre como nossos alunos aprendem mais. Esse é um aspecto pertinente e relevante.

No que se refere ao cotidiano da sala de aula, o educador tem o desafio de dominar os processos de ensino e aprendizagem e fazer a leitura de como os estudantes compreendem o currículo desenvolvido. A compreensão passa pelo entendimento de que o estudante é um sujeito em desenvolvimento, deve acolher suas necessidades, seus saberes e conhecimentos, dos quais emergem uma gama de potencialidades, fragilidades e, principalmente, sua historicidade. Os contatos afetivos oferecidos pelo educador devem apresentar características que satisfaçam as necessidades físicas e emocionais da criança e do adolescente no processo da educação escolar.

Tais perspectivas fazem refletir sobre a imensa responsabilidade docente. O educador necessita retomar seus saberes metodológicos, tecnológicos e emocionais para educar na integralidade em que a sociedade, as famílias e a escola exigem. Contudo, aponto esse entendimento como algo que potencialize o capital humano. Destaco que nossa tarefa é árdua, ética, moral e possibilita aos profissionais serem gente mais gente. Acalentando nossos anseios, precisamos aqui destacar, lembrar e vivenciar Freire (2015):

Escola é  
... o lugar que se faz amigos.  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos...  
Escola é sobretudo, gente  
Gente que trabalha, que estuda  
Que alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente,  
O professor é gente,

O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida em que cada um se comporte  
Como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”  
Nada de conviver com as pessoas e depois,  
Descobrir que não tem amizade a ninguém.  
Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
Indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade, É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”!  
Ora é lógico...  
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.  
É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

As aprendizagens que ocorrem no ambiente escolar são, muitas vezes, mais relevantes para a vida das pessoas. Sabe-se que educadores escolares oferecem importantes condições de desenvolvimento aos educandos. As aprendizagens e a produção de conhecimento, no âmbito escolar, além de oportunizar uma relação íntima com o saber, têm funções de socialização.

A escola passa a ser um espaço de cuidado físico e mental quando o ambiente familiar, em alguma questão, apresenta lacunas e não promove as condições adequadas para o desenvolvimento e a aprendizagem. Nessa situação, ela pode transformar-se em um lugar seguro, de pertencimento e validação do educando.

Estudantes que apresentam dificuldades nas relações interpessoais e no âmbito familiar buscarão, em sua maioria, um olhar afetivo do educador, do colega, de um funcionário da escola ou mesmo de outros educadores que nela habitam, das gentes, de todas as gentes que existem em uma escola.

A manifestação da dificuldade de aprendizagem na escola, na maioria das vezes, nada mais é do que um pedido de socorro e uma sinalização de que há um forte comprometimento social, cognitivo ou emocional. A criança e o adolescente que fazem esse movimento psicológico, apontam a fragilidade e a potencialidade para e da sua saúde mental.

Este potencial corresponde às individualidades dos educandos e dos educadores, que podem ser melhor compreendidas através de um entendimento aprofundado das subjetividades envolvidas no processo de ensinar e de aprender, nas relações que se constituem durante o processo escolar.

Na perspectiva da educação integral, a escolarização passa a ocupar-se não só da construção de conhecimentos, como mera transmissão dos conteúdos obrigatórios. A

escola deve e precisa proporcionar ao homem o domínio dos instrumentos do conhecimento para a compreensão do mundo do qual ele faz parte, para que possa traçar um projeto de vida pessoal e profissional, contribuir para que exerça seu papel de cidadão. Assim sendo, a escola desempenha um papel imprescindível para todas as suas gentes.

O Relatório Delors (1998) traz, como um dos pilares da educação, a perspectiva do “aprender a ser”. Quando voltada ao desenvolvimento integral, a educação compreende “espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade” (DELORS, 1998, p. 82).

## A RELAÇÃO DO MERCADO DE TRABALHO, DA FAMÍLIA E DA SOCIEDADE FRENTE À ESCOLA

Atualmente, o mercado de trabalho tem apontado a necessidade da seleção de sujeitos mais comprometidos afetivamente do que habilidosos tecnicamente. As competências sociais desenvolvidas, como empatia, espírito de coletividade, colaboração, capacidade de resolução de conflitos interpessoais, habilidade para dizer não e admitir falhas, estão sendo incluídas às competências necessárias para o aceite dentro do mundo corporativo. A possibilidade de maior empregabilidade pode estar associada às competências sociais.

Nem sempre a escola consegue contemplar, na prática, o que descreve em seus projetos políticos pedagógicos ao referir-se a uma suposta Educação Integral para toda a vida. Encontramos estes jargões em muitos discursos e conhecemos a dificuldade e a complexidade de pensar numa educação diferente daquela em que o foco está na reprodução do conhecimento, apenas nos aspectos relacionados ao domínio intelectual, naquilo que podemos medir e mensurar. Certamente, aqui se faz a diferenciação entre o currículo vigente e o currículo oculto.

A escola vem inserindo em seus projetos político-pedagógicos, a meta de educar de forma intelectual e afetiva, de modo a sintonizar suas finalidades com as exigências do mundo corporativo e do mercado de trabalho em relação à denominada qualificação integral.

O relatório Delors (1998) ratifica:

A educação não serve apenas para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia; não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver talentos e aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação [...] (DELORS, 1998, p.85).

A qualificação no e para o mercado de trabalho combina uma adequada formação técnica e profissional e boa habilidade interpessoal, em outras palavras, colaboração, senso de coletividade, pensar para além de si e passar a pensar também no outro. Precisamos destacar, ainda, como características valorizadas no campo das relações humanas, a habilidade de comunicação, de resolução de conflitos, comportamentos cordiais, como: estender a mão, agradecer, pedir licença, dizer por favor e despedir-se. Esses comportamentos podem ser vistos e vivenciados no ambiente escolar. Quando valorizados pelo educador, contribuem para a autoestima dos indivíduos garantindo um clima de harmonia, oportuno para a aprendizagem.

As habilidades sociais denominadas de empáticas precisam ser desenvolvidas por serem importantes na constituição da personalidade, pois oportunizam sensibilidade afetiva diante do outro. Para Del Prette e Del Prette (2005), o desenvolvimento de tais habilidades é a forma como o sujeito reage diante das lacunas afetivas das outras pessoas, que se traduzem em parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio.

Os docentes precisam desenvolver, aperfeiçoar e qualificar suas habilidades empáticas, não apenas como professores, mas como educadores, enquanto gente. Dentre as advertências e recomendações que o relatório Delors (1998) cita, estão o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, partindo da solidariedade e do respeito das nossas diferenças.

O educador do futuro (e entendo como uma característica da contemporaneidade, do hoje) será aquele que souber lidar melhor com as situações socioafetivas de seus estudantes, apresentando habilidade social suficiente para compreender quem é este sujeito, potencializando suas qualidades e acolhendo suas dificuldades. O estudante, o educando, o aluno é uma pessoa que anseia compreender o mundo, compreender o outro e a si mesmo.

## **OS SABERES DOCENTES: UMA NECESSIDADE PARA UMA PRÁTICA RENOVADORA**

No modelo da escola tradicional, o princípio da obediência era infalível e o aluno não poderia questionar a autoridade dos professores. Eram necessários artifícios para conquistar a atenção dos alunos, as normas de comportamento eram seguidas à risca, não havia possibilidade de contestação e, caso houvesse, o retorno era punitivo. O professor era detentor do conhecimento científico sobre a docência que parecia suficiente para dar conta do ensino.



Hoje, reformulamos as normas, não sabemos mais se elas devem ser rígidas ou flexíveis, as diferentes formas de ensinar e aprender no passado não nos cabem mais. Os saberes científicos se distanciaram dos saberes necessários a uma prática mais próxima das realidades educativas e do cotidiano dos educadores. A realidade educacional nos aponta a fragilidade da profissão docente e, também, a dificuldade que os professores mostram em enfrentar as novas e complexas exigências da nossa sociedade.

Para Moran (2001) e Morin (2000), a valorização profissional ocorrerá quando os professores obtiverem competência técnica e dignidade salarial. A sociedade trouxe novas e severas exigências para com o trabalho dos educadores. A globalização dos mercados gerou a concorrência internacional e a massificação do ensino trouxe uma série de problemas para as escolas, potencializou a desigualdade entre as nações e a discriminação. A massificação do ensino trouxe uma diversidade para a escola que gera um contexto complexo para a ação dos professores.

As salas de aulas estão cheias, o sistema educacional passa por uma fase de mudança, de reconfiguração dos conteúdos e até das formas de ensinar e aprender, momento delicado e conflituoso. Hoje, a proposta de uma educação integral de qualidade para todos torna-se cada vez mais desafiadora para o docente. Diante deste panorama social, torna-se urgente refletir sobre os saberes que norteiam a docência reconstruindo e repensando a identidade do educador.

A docência que emerge considera a aprendizagem, fomenta uma dupla competência dos educadores: a científica e a pedagógica. A competência científica trata do domínio dos conhecimentos necessários ao domínio do campo de atuação do professor. No que se entende como competência pedagógica é importante compreender as características das pessoas envolvidas no processo educativo e o educador também como aprendente. Pensar num ensino mais centrado no aluno e em seu desenvolvimento enquanto pessoa, implicaria, de acordo com Zabalza (2004), transformar o aprender num movimento de aprender continuamente.

Para melhorar a qualidade da educação se faz necessário melhorar a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos educadores, pois “estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e a motivação requeridas” (DELORS, 1998, p. 153).

Sendo assim, será possível iniciar o processo de mudança, compreendendo as maiores dificuldades quanto à formação docente, seus entraves no cotidiano frente ao

trabalho com os estudantes, como também investigar os saberes docentes que permeiam a relação de ensino e aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço é breve para o fomento de uma discussão tão pertinente, mas deixo aqui a intenção de fazer pensar e sentir sobre os desafios que a educação integral traz. O tamanho da responsabilidade ética, emocional e educacional que nosso fazer educativo diário carrega, as possibilidades para vida de todos envolvidos neste processo.

Alinhando a intenção e o reconhecimento de que a educação integral não pode e nem deve ser tida como compensatória e assistencialista, mas consolidada e legitimada como um direito previsto pelas políticas públicas da educação. É relevante ter a clareza para onde caminhar, quais concepções precisamos respeitar, o que desejamos e, assim, definir propostas que venham ao encontro dessas intenções.

## REFERÊNCIAS

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **A arquitetura do tempo na cultura escolar: um estudo sobre os Centros de Educação Integral de Curitiba.** 2003. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

ARROYO, Miguel. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

DEL PRETTE, Almir; DEL PRETTE, Zilda Aparecida. **Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Poema: a Escola é.** Disponível em: [http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015\\_poema\\_\\_a\\_escola.pdf](http://www.cascavel.pr.gov.br/arquivos/07082015_poema__a_escola.pdf). Acesso em 18 jan. 2021.

MORAES, José. Educação integral: uma recuperação do conceito libertário. In: COELHO, Lígia (org.). **Educação Integral em tempo integral: estudos e experiências em processo.** Petrópolis: Vozes, 2009, p. 21-39.

MORAN, José Manuel. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas.** 3 ed. Campinas: Papyrus, 2001.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

SAVIANI, Dermeval. **Educação e políticas especiais**. INEP: Brasília, 1987.

TEIXEIRA, Anísio. Uma Experiência de Educação Primária Integral no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, vol.38, n. 87, p.21-33, jul./set.,1962.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Trad. Ana Maria Bessa. Lisboa.1968.

ZABALZA, Miguel. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

# Capítulo 03

## ESCOLAS SUSTENTÁVEIS X CURRÍCULO ESCOLAR: MOVIMENTOS POSSÍVEIS

**JULIANA SCHWINGEL GASPAROTTO**

Doutora em Educação em Ciências - Química da Vida e Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Educação Básica em Lajeado (RS)

*Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que se medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (BARROS, 2010).*

### INTRODUÇÃO

Como não deixar que os encantamentos e experiências significativas inundem as nossas escolhas e os nossos trajetos? Hoje compreendo que meu processo de subjetivação foi uma das coordenadas fundamentais e, talvez, o propulsor na realização desta pesquisa. Minhas inquietações sobre as proposições de transformar as escolas municipais de Lajeado/RS em Escolas Sustentáveis, sem dúvida, estavam atreladas à minha trajetória como professora/pesquisadora/educadora ambiental.

Após concluir meu curso de Mestrado, ingressei como professora de Ciências na Rede Municipal de Educação (RME), do Município de Lajeado, interior do Rio Grande do Sul. Uma nova experiência estava por vir, pois há 24 anos transitava como professora apenas no espaço da Rede Privada de Educação. Confesso ter passado por um período de estranhamento. Entretanto, ao final do primeiro ano como professora neste novo lugar, encontrava-me totalmente familiarizada com a estrutura e o movimento de uma escola pública. Aflorou, nesse processo, meu sentimento de pertença.

Depois de quatro anos atuando com as turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, fui convidada a participar do processo de eleição para escolha da Equipe Diretiva da Escola. Sendo assim, em 2014, tornei-me vice-diretora da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Alfredo Lopes da Silva, localizada à Rua da Divisa, Bairro Morro 25 – uma escola da periferia do município de Lajeado/RS.

Neste mesmo ano, às vésperas da aprovação do Plano Nacional de Educação, o Governo Municipal de Lajeado/RS, através da Secretaria da Educação (SED), preparou a 1ª

Conferência Municipal da Educação, elencando cinco eixos temáticos para discussão com o coletivo de professores, pais e alunos das escolas municipais: Direito de Aprender, Educação Infantil, Educação Integral, Gestão Democrática e Escolas Sustentáveis.<sup>1</sup>

No material elaborado pela SED sobre Escolas Sustentáveis, encontravam-se premissas para o fortalecimento de práticas de Educação Ambiental, com o intuito de melhorar a qualidade de vida das comunidades, numa perspectiva educacional sustentável, desde as ações mais simples do dia a dia, presentes na rotina da escola, até alternativas mais complexas na esfera mundial.

No decorrer de 2014, todas as escolas da RME realizaram estudos subsidiados pelo material impresso e oferecido pela SED. Desses estudos, surgiram Princípios e Diretrizes para as Escolas Sustentáveis usados como parte integrante no corpo do Plano Municipal de Educação (PME), que foi aprovado pela Lei Municipal nº 9.844, de 17 de julho de 2015, tendo caráter legal pelo período de 10 anos consecutivos. Como membro da Equipe Diretiva e corresponsável pela gestão da Escola, inquietou-me a proposição de tornar todas as escolas municipais de Lajeado em Escolas Sustentáveis. Por onde começar? Quais aportes teóricos sustentariam nossas escolhas na construção dessa perspectiva nas escolas? Tais inquietações foram se delineando em um problema de pesquisa: pensar a respeito da organização do currículo escolar de uma Escola Sustentável. Inquietações que criaram possibilidades para continuar meu aprimoramento acadêmico, pois, em 2015, ingressei no Doutorado do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na linha de pesquisa Educação Científica: processos de ensino e aprendizagem na escola, na universidade e no laboratório de pesquisa.

Mas, afinal, o que são Escolas Sustentáveis? Como essa proposta chegou à pauta das discussões do Plano Municipal de Educação de Lajeado/RS?

Inicialmente, gostaria de trazer à tona as características necessárias para uma Escola Sustentável, apresentadas nos documentos fornecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC):

Na escola sustentável, o espaço físico cuida e educa, pois incorpora tecnologias e materiais mais adaptados às características ambientais e sociais de cada região. [...] Na escola sustentável, a gestão cuida e educa, pois encoraja relações de respeito à diversidade, mais democráticas e participativas. O coletivo escolar constrói mecanismos eficazes para a tomada de decisões por meio da Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida. [...] Na escola sustentável, o currículo cuida e educa,

---

<sup>1</sup> Proposta lançada pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania, Coordenação-geral de Educação Ambiental em 2013.

pois é iluminado por um Projeto Político-Pedagógico que estimula a visão complexa da educação integral e **sustentável** (BRASIL, 2010. p. 11, grifo meu).

Como fomentador da implantação de Escolas Sustentáveis em todo território nacional, o Governo Federal lançou mão da Resolução nº 18, de 21 de maio de 2013, que dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental, considerando o currículo, a gestão e o espaço físico, de forma a torná-las espaços educacionais sustentáveis.

Desse modo, a inserção do Eixo Escolas Sustentáveis no PME de Lajeado/RS acompanha as tomadas de decisões políticas em relação às questões socioambientais. O fato do Governo Municipal de Lajeado incluir em lei a transformação de todas as escolas da RME em Escolas Sustentáveis, não anula o processo de transição que as instituições escolares necessitavam passar para serem consideradas Escolas Sustentáveis. Havia a obrigatoriedade das dimensões espaço físico, gestão e currículo. Por “sustentabilidade”, entende-se não apenas algo ligado especificamente à questão ambiental, mas sim na complexidade de relações com as dimensões social, econômica, cultural e espiritual em que as Escolas Sustentáveis se encontram inseridas.

Diante dessas questões, voltei minhas análises às discussões e orientações sobre a dimensão do Currículo das Escolas Sustentáveis. Voltar minha atenção para a dimensão do Currículo não significa negligenciar as demais dimensões. As orientações legais seguem pontuando a inclusão de propostas de sustentabilidade socioambiental no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, abordando a inter-relação entre elas. Ao adotar a perspectiva da complexidade como pano de fundo às minhas análises, compreendo as interfaces presentes nesse arranjo; compreendo que o recorte oferecido à visão não anula os objetos captados na periferia da retina. Assim, o propósito maior foi seguir pelo viés do Currículo de uma Escola Sustentável com uma visão tangencial.

Além disso, o que também estava em jogo em minha proposta de análise era a problematização do modo de pensar a Educação Ambiental como ferramenta na construção das Escolas Sustentáveis.

## **METODOLOGIA**

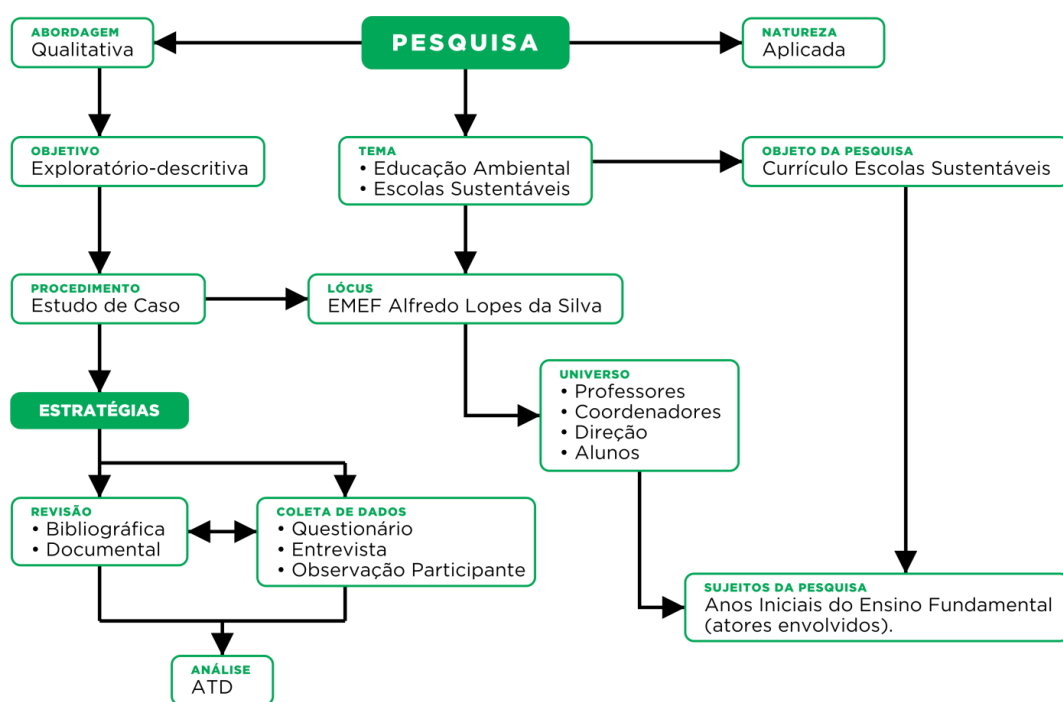
Sem dúvida, a questão metodológica pode se transformar no calcanhar de Aquiles para aqueles que se “enveredam pelos caminhos tortuosos da pesquisa científica e sentem

na pele as dificuldades de manter o rumo durante um processo tão complexo” (OLIVEIRA, 2008, p. 11), visto a quantidade de métodos criados ao longo da história da Ciência.

Como Moraes e Galiazzi (2016), entendo que o ato desta pesquisa indica a construção de um caminho metodológico ao longo de sua execução. A elaboração deste caminho foi acontecendo à proporção que fui adentrando nos fundamentos filosóficos e epistemológicos sobre pesquisa em Educação em Ciências.

Os primeiros passos determinam a direção do caminho. É através deles que o corpo entra em movimento, que o campo das experiências se descortina. Porém, cumpre destacar que, ao me embrenhar na pesquisa, fui assumindo um movimento que instigou a dançar por entre as etapas metodológicas, sem perder o conceito de cientificidade e o rigor a ela atrelados. Uma dança que se exhibe no desenho cartográfico projetado e realizado durante o ato da pesquisa. A imagem abaixo busca apresentar os passos dados enquanto caminhava por entre o labirinto, com a utopia de encontrar uma saída que, talvez, oferecesse luz às reflexões sobre a dimensão do currículo escolar, visando à idealização de uma Escola Sustentável.

FIGURA 1- Desenho cartográfico da pesquisa<sup>2</sup>



Fonte: Elaborada pela autora.

<sup>2</sup> A imagem representa todas as etapas realizadas no ato da pesquisa; porém, as reflexões que aqui se apresentam, configuram-se como um dos caminhos percorridos enquanto pesquisadora.

## DESENVOLVIMENTO

*O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo. É preciso desformar o mundo: Tirar da natureza as naturalidades* (BARROS, 2010, p. 350).

Imersa nos versos do poeta Manuel de Barros, atrevo-me a suscitar meus pensamentos a transver os movimentos percorridos pelos conhecimentos que transitam no espaço escolar. Atrevo-me a imaginar desformados e desnaturalizados os traços acostumados e entalhados desses movimentos; trazer à luz as utopias que consolam, disponibilizando espaço para o uso do traço desacostumado.

Com os pensamentos libertos, produzindo representações quiméricas, as lembranças assumem a função de rever a questão central que serve de pano de fundo para qualquer ideia propositiva, ao se traçar possibilidades na construção do Currículo Escolar – o que deve ser ensinado? O que se pretende ao traçar determinado currículo? Que tipo de sujeito e sociedade emerge dessa pintura<sup>3</sup>? Então, os traços livres passam a desenhar, a mapear, a oferecer forma ao que efetivamente se configurará num determinado tipo de Currículo Escolar.

Muitos são os autores que debruçaram/debruçam seus estudos sobre a origem, as concepções e transformações do Currículo<sup>4</sup> Escolar ao longo das últimas décadas, produzindo uma vasta literatura com diferentes proposições e definições. Na perspectiva aqui adotada, compreende-se que:

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas (GRUNDY, 1987, p. 5).

Na esteira de Silva (2015, p. 14), podemos afirmar que “aquilo que o currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. As análises propostas neste texto ancoram suas discussões nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, pois se preocupam com as conexões entre saber, identidade e poder, alertam para as intencionalidades do currículo, suspendendo o olhar ingênuo e asséptico dos efeitos que esse produz sobre os sujeitos. De acordo com o autor, os entendimentos pós-modernos

---

<sup>3</sup> Ao usar a metáfora da pintura, busco similitudes com os movimentos de um artista na produção de sua obra. A complexidade de cores e nuances, emoções, sonhos, desejos, realidades, experiências, perspectivas e concepções se entrelaçam em seus traços. O produto se encontra no quadro das possibilidades de interpretação do “dito e não dito”, permitidos por uma racionalidade vigente.

<sup>4</sup> A etimologia da palavra currículo se encontra no latim *curriculum* - ação de correr, de se movimentar rapidamente; corrida ou curso (<https://www.dicio.com.br/curriculo/>).



compreendem que as teorias não se limitam “a descobrir, a descrever, a explicar a realidade: a teoria estaria irremediavelmente implicada na sua produção” (SILVA, 2015, p. 11). Portanto, a teoria, ao descrever certo objeto, está, por certo, inventando-o, utilizando-se do discurso para produção do próprio objeto, tornando-o inseparável da trama linguística que o descreve. Assim, o currículo escolar configura-se como produção cultural, permeado pela complexidade das relações que se estabelecem num determinado tempo e espaço.

Sendo assim, gostaria de me aventurar por um caminho no qual o traço é desacostumado, atrever-me em uma incursão no mundo do jogo de linguagem, que, para Wittgenstein (2014, p. 19), compreende “a totalidade formada pela linguagem e pelas atividades com as quais ela vem entrelaçada”. Ao utilizar as considerações de Wittgenstein, passo a considerar o currículo escolar como um jogo de linguagem, em que não há algo exposto, mas como um meio de exposição e, nessa apresentação, proponho a Alfabetização Científica<sup>5</sup> como um elemento no jogo da linguagem curricular, dando-lhe um papel nesse jogo – desvelar a perspectiva da complexidade dos fenômenos que compõem a realidade. Uma questão de heterotopia<sup>6</sup> nas regras do jogo.

Mas que aspecto tem um jogo que é totalmente delimitado por regras? Cujas regras não permitem a penetração de nenhuma dúvida e lhe tapam todos os orifícios? - Não podemos imaginar uma regra que regule o emprego da regra? E, uma dúvida que remova aquela regra – e assim por diante? (WITTGENSTEIN, 2014, p. 61).

Passo a estabelecer as linhas do pensamento que aqui se apresentam, pois afetada pelas regras do raciocínio poético como condição fundamental do ser, do pensar e do agir, encontradas em Bachelard (1997), atrevo-me a buscar na projeção da imagem de um jogo de tabuleiro, argumentos para minhas proposições a respeito do currículo escolar.

Todo jogo mantém sua condição de existência a partir das regras que o constituem, portanto, ao considerar o currículo como um jogo de linguagem, há de se pensar nas regras que o configuram. As regras do jogo determinam o caminho a seguir, as estratégias e os arranjos possíveis entre as peças.

Em suas análises sobre o significado de currículo, Sacristán (2000) o descreve como uma linguagem de legitimação de práticas pedagógicas colocadas em funcionamento nos espaços escolares. Podemos pensar o currículo como um jogo que emerge de forma

---

<sup>5</sup> Para Chassot (2001, p. 38), Alfabetização Científica compreende “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem”.

<sup>6</sup> O conceito de heterotopia aparece no prefácio da obra *As Palavras e as Coisas*, de Michel Foucault (2002), sendo considerado como algo que inquieta, pois busca produzir outras possibilidades de falar, de construir uma nova gramática, em outros espaços. Esse conceito foi proposto “para designar todo e qualquer lugar cuja existência - em contraposição às *utopias* - é real e que, embora localizáveis, parecem se encontrar por fora de todos os lugares comuns em que vivemos” (VEIGA, 2007, p. 6).

desregrada, mas que vai encontrando sustentação nos discursos e códigos vigentes para ordenar e estabelecer suas regras. Se levarmos em consideração as reflexões de Foucault (2002, p. XVI), são os códigos fundamentais de uma cultura “que regem sua linguagem, seus esquemas perceptivos, suas trocas, suas técnicas, seus valores, a hierarquia de suas práticas.” Portanto, o currículo é um jogo pertencente à cultura. Dessa maneira, os jogadores devem dominar a gramática utilizada no tempo e espaço de aplicação do jogo. Poderíamos mergulhar na arqueologia das diferentes modalidades que esse jogo apresentou/apresenta em nossa cultura, porém isso nos levaria a transitar num labirinto epistemológico.

Sendo assim, o jogo se estabelece sobre um tabuleiro que identifica quais as regras e as peças a serem usadas, mas podemos imaginar esse tabuleiro oferecendo outras e novas possibilidades de jogo, ao deixar a dúvida pairar sobre os significados (WITTGENSTEIN, 2014). Trata-se de uma questão de heterotopizar o jogo.

É nesse ponto que podemos pensar na possibilidade de delirar as palavras, de fazer delirar os espaços, criando outras palavras - na linguagem mesma, e outros espaços - no espaço mesmo. Buscar espaços de delírios reais no jogo, possibilitando produzir outros currículos no próprio currículo.

Nesse novo jogo que se vislumbra, há condições de possibilidade para uma nova gramática, alicerçada na complexidade das jogadas que instiga o novo pensar. Um pensar comprometido com as proposições da Alfabetização Científica, sem deixar escapar a trama multifacetada na qual os conhecimentos são produzidos.

Ao pensarmos o homem como uma espécie cultural, comprometida com a necessidade de preparar as novas gerações para a sobrevivência e convivência em sociedade, compreendemos a função designada ao currículo ao longo da história, visto que, muitos dos conhecimentos construídos sobre o mundo transitam em sua base.

Para Jolibert *et al* (2007), a cultura humana desenvolveu uma grande quantidade de práticas, cuja função é alcançar às novas gerações o acervo de conhecimentos produzidos pelos humanos, com o intuito de garantir esse legado. “Quando essas práticas se formalizam, se institucionalizam na vida da sociedade, ou seja, quando lhe são destinados tempo e espaço separados e passam a ser reguladas pela sociedade, convertem-se em *práticas educativas*” (JOLIBERT, 2007, p. 19). Ora, o que vem a ser o currículo escolar senão um conjunto de práticas educativas voltadas à aquisição de determinados saberes e conhecimentos produzidos culturalmente.

A questão, nesse momento, é refletir sobre a capacidade humana de construção e (re)construção de suas práticas; no caso, o currículo escolar de uma Escola Sustentável.

De acordo com Popkewitz (2008, p. 174),

[...] esforços para organizar o conhecimento escolar como currículo constituem formas de regulação social, produzidas através de estilos privilegiados de raciocínio. Aquilo que está inscrito no currículo não é apenas informação – a organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e “ver” o mundo e o “eu”.

Ciente de que o currículo escolar de Ciências, que perpassa pelo Ensino Fundamental de uma escola, foi/é construído através das lentes conceituais projetadas por um campo de dados sociais, há de se pensar na contingência da troca de lentes. Assim, atrelada às reflexões anteriores e instigada por Bachelard (1997), atrevo-me a perguntar: Por que não?

Nesse ponto da reflexão, atrevo-me a pensar no jogo oferecido com o tabuleiro do currículo de Ciências do Ensino Fundamental, buscando possibilidades de novos arranjos entre as peças para, quem sabe, criar novas jogadas.

Em primeiro lugar, creio ser relevante conhecermos a base que sustenta o tabuleiro sobre o qual se estabelece o jogo, neste caso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos (DCNs), aprovadas em 2010, pois esta afirmar que:

[...] uma das maneiras de se conceber o currículo é entendê-lo como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes. O foco nas experiências escolares significa que as orientações e propostas curriculares que provêm das diversas instâncias só terão concretude por meio das ações educativas que envolvem os alunos (BRASIL, 2013, p. 112).

Com certeza, o que fomenta o pensar paira sobre as possibilidades de jogadas apresentadas com as experiências escolares, desdobradas em torno dos conhecimentos.

Sendo assim, gostaria de marcar a relevância de refletirmos sobre as experiências em relação aos conhecimentos escolares voltados à esfera ambiental. Segundo Carvalho (2011), nas últimas décadas, o surgimento da questão ambiental como problema que afeta o destino da humanidade, tem exigido da esfera educativa “reflexões, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimentos e valores ecológicos nesta e nas futuras gerações” (CARVALHO, 2011, p. 25-26).

Boff (2015) enfatiza a urgência na revolução paradigmática exigida pela situação ambiental em que se encontra nosso planeta. Uma mudança que só poderá acontecer através de um processo generalizado de educação. Em sua obra, o autor pontua que:

Agora todas as pessoas são urgidas a mudar, pois não temos outra alternativa: ou mudamos ou conheceremos a escuridão. A razão da necessidade da mudança nos foi dada pela voz de 1.600 cientistas, entre os quais 102 agraciados pelo Prêmio

Nobel, vindos de 70 países, reunidos na Cúpula da Terra, no Rio de Janeiro, em 1992 (BOFF, 2015, p. 149).

Na esteira dessas reflexões brotam certas indagações: Quais seriam os conhecimentos necessários à Alfabetização Científica dos sujeitos para que esses venham a se tornar sujeitos ecológicos?<sup>7</sup> Que tipos de experiências escolares o currículo de Ciências pode oferecer nesse processo?

Penso que as escolas são provocadas a estabelecer jogos que tenham como regras a aquisição de conhecimentos necessários às mudanças no alinhamento das práticas humanas com os lugares, considerando a origem das peças que integram esses jogos, já que algumas dessas peças são talhadas pelas vivências e outras pela Ciência. Ao dedicar a atenção sobre os jogos possíveis no tabuleiro do currículo de Ciências, atrevo-me a questionar as regras comumente respeitadas por professores, alunos, coordenadores e gestores escolares.

Por que não usar outras e novas peças? Por que não construir coletivamente outras e novas regras? Por que não misturar peças de outros jogos? Por que não jogar com outras pessoas? São tantos os porquês que incitam a capacidade de inventividade curricular...

Entretanto, mesmo imersa nesse universo de possibilidades, precisamos lembrar que há uma regra chave que as delimita e as orienta. Não é possível jogar qualquer jogo sobre um tabuleiro. Nesse caso, refiro-me às orientações determinadas a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2018, p. 7).

De acordo com a BNCC, o desenvolvimento das questões curriculares no Brasil “estabelece a relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos” (BRASIL, 2018, p. 11). Nesse sentido, o tabuleiro que se outorga para o jogo exige certas jogadas, mas oferece a cada sistema de ensino e a cada estabelecimento escolar, ensejos para criação de jogadas

---

<sup>7</sup> Segundo Carvalho (2011, p. 26) esse sujeito seria o “tipo ideal, portador do ideário ecológico, com suas novas formas de ser e compreender o mundo e a experiência humana”.

diversificadas, demandadas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos que compõem o elenco que circunscreve o jogo.

Dentro das novas possibilidades de jogadas, gostaria de evidenciar a importância, tanto das peças selecionadas, como das estratégias de jogos possíveis com elas. Nesse sentido, inspira-me poder pensar a Alfabetização Científica como um elemento no jogo da linguagem curricular. Principalmente, na perspectiva que venho descortinando durante minhas reflexões, dando-lhe um papel nesse jogo: oferecer condições de visibilidade à dimensão ambiental.

E, quando me refiro ao uso da Alfabetização Científica como um elemento capaz de expor a dimensão ambiental na linguagem curricular, estaria criando oportunidades para conjectura de emergência de estratégias voltadas à Alfabetização Ecológica<sup>8</sup> (CAPRA; BARLOW, 2006) nesse jogo? Talvez.

Permito-me, assim como Chassot (2001, p. 97),

[...] mais uma vez, insistir que pensemos em situações de nossas diferenciadas salas de aula. Há, cada vez mais, uma preocupação na busca de ações mais intensas para que formemos profissionais que tenham uma efetiva consciência de cidadania, independência de pensamento e capacidade crítica, que devem adquirir ao longo da escolarização. Temos que formar cidadãos e cidadãs que não só saibam ler melhor o mundo onde estão inseridos, como também, e principalmente, sejam capazes de transformar este mundo para melhor.

Uma transformação que, segundo Morin (2011, p. 13), provém da capacidade dos humanos desenvolverem um “pensamento complexo, ecologizado, capaz de relacionar, contextualizar e religar diferentes saberes ou dimensões da vida”; capaz de compreender toda sua complexidade, integrando as dimensões biológica, cognitiva e social da vida (CAPRA, 2005).

Arrematando esse pensar, utilizo-me metaforicamente das palavras de Morin; palavras que incitam o cruzamento destas linguagens no jogo:

[...] a consciência do caráter incerto do ato cognitivo constitui a oportunidade de chegar ao conhecimento pertinente, o que pede exames, verificações e convergência de indícios; assim, nas palavras cruzadas, atinge-se a precisão para cada palavra na adequação, ao mesmo tempo, de sua definição e sua congruência com as outras palavras que contêm letras comuns; em seguida, a concordância geral que se estabelece entre todas as palavras constitui a verificação de conjunto que confirma a legitimidade das diferentes palavras inscritas (MORIN, 2011, p. 75).

---

<sup>8</sup> Capra é um dos precursores de uma proposta pedagógica denominada Alfabetização Ecológica, que aplica a teoria dos sistemas, aprofundada pela física quântica, nas questões ambientais. A proposta prima pela construção e educação de comunidades humanas sustentáveis com base no estudo dos ecossistemas, o que inclui o aprendizado dos princípios básicos da Ecologia.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre o currículo da EMEF Alfredo Lopes da Silva, na óptica de uma Escola Sustentável, assumiu o caráter de uma experiência que estava por vir; visto que o processo de escolarização da educação está necessariamente interligado à escolha dos conteúdos de aprendizagem selecionados para compor o currículo de cada sistema educativo.

Considerando as proposições da Alfabetização Científica e as proposições da Alfabetização Ecológica, encontro similitudes na visão que possuem sobre a função da educação escolar no processo de aquisição dos conhecimentos pertinentes à leitura e compreensão do mundo. Ambas alicerçam suas ponderações na compreensão de princípios básicos, permitindo a percepção da complexidade de conexões entre os fenômenos. Atrevo-me a imaginar que talvez o que estabeleça vínculo entre elas seja pensarmos sobre que tipo de Alfabetização Científica se necessita perante as questões ecológicas do mundo de hoje? Assim, poderemos pensar na possibilidade de, ao lado de uma Alfabetização Científica, fazermos uma Alfabetização Ecológica, ou de realizarmos uma Alfabetização Ecológica na esteira da Alfabetização Científica.

Ora, se compreendermos que a Alfabetização Ecológica pode/deve ocorrer na esteira da Alfabetização Científica, o uso dos pressupostos teóricos desses dois campos de conhecimento cria possibilidades de inventarmos novas jogadas no tabuleiro de um currículo direcionado à Escola Sustentável.

À vista disso, considero que as reflexões sobre os pensamentos da Alfabetização Científica e Ecológica podem auxiliar nas discussões sobre a dimensão do currículo escolar, visando à idealização de uma Escola Sustentável.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Manuel de. **Poesia completa**. 4. ed. São Paulo: Leya, 2010.

BRASIL. **Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 18, de 21 de maio de 2013**. Brasília, 2013.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: 2018.
- BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é - o que não é**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- CAPRA, Fritjof. **As Conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.
- CAPRA, Fritjof; BARLOW, Zenobia. **Alfabetização Ecológica: a educação das crianças para um mundo sustentável**. Trad. Carmen Fischer. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CHASSOT, Ático. **Alfabetização científica: questões e desafios para educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.
- DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/curriculo/>>. Acesso em: 12 mar. 2021.
- FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8. ed. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or práxis**. Londres: The Falmer Press, 1987.
- JOLIBERT, Josette et al. **Transformando a formação docente: uma proposta didática em pesquisa-ação**. Trad. Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- LAJEADO/RS. **Lei nº 9844 de 17 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Lajeado e dá outras providências. Lajeado, 2015.
- LAJEADO/RS. Secretaria da educação. **Documento Final da 1ª Conferência Municipal da Educação - CME**. Lajeado: SED, 2015.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria Cristina. **Análise Textual Discursiva**. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- POPKEWITZ, Thomas. História do Currículo, Regulação e Poder. In: SILVA, T.T(Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 173-210.
- SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. de Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- VEIGA-NETO, Alfredo. As duas faces da moeda: heterotopias e emplazamientos curriculares. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 45, p. 249-264, jun. 2007.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações filosóficas**. Trad. Marcos Montagnoli. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



# Capítulo 04

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS: UMA ANÁLISE FUNDAMENTADA NA TEORIA DO DISCURSO

VIVIANE IZAIAS DE CARVALHO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

VIVIANI FERNANDA HOJAS

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília) e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC)

### INTRODUÇÃO

Este texto apresenta reflexões conjuntas desenvolvidas durante e após a finalização de uma pesquisa, vinculada ao Centro de Estudos e Pesquisas em Administração da Educação (CEPAE)<sup>9</sup>, que analisou as práticas discursivas construídas por integrantes de duas escolas da rede estadual paulista, ocupadas em 2015/2016 contra a política governamental de reorganização escolar (CARVALHO, 2020).

Para o desenvolvimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturada com gestores, professores, funcionários e alunos de cada uma das escolas. Tais entrevistas foram baseadas em um esquema básico que pôde ser adaptado de acordo com as necessidades surgidas no contexto da conversa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Em relação ao referencial analítico, é importante registrar que a escolha se deu em razão de identificarmos que as produções acadêmicas na área de Política e Gestão da Educação no Brasil, especialmente a partir dos anos 1980, têm sido fortemente marcadas pela defesa da gestão democrática<sup>10</sup>. Além de a defenderem, tais produções sustentam que, para alcançar essa suposta democratização, alguns elementos são fundamentais, como: eleição de diretores, conselhos de escola atuantes e de caráter deliberativo, participação da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, entre outros.

---

<sup>9</sup> Grupo de pesquisa sediado na Universidade Estadual Paulista (UNESP/Campus de Marília) e cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (Plataforma Lattes – CNPq), desde 2007.

<sup>10</sup> Embora construído a partir do final dos anos 1970 e início da década de 1980, tal pensamento vem se mantendo na área. Como exemplo, citamos o Dossiê “Gestão da Educação Básica em Sistemas Municipais de Ensino: entre constrangimentos da política e projetos locais” da Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE) que, conforme o texto de apresentação, “[...] tem como foco principal o âmbito municipal [...] e mira nas condições político-institucionais formalizadas em nível local a fim de responder à incumbência do município em traçar normas e patrocinar a democratização da gestão do ensino público na educação básica” (SCHNEIDER *et al.*, 2020, p. 10).

Assim, essa lógica de produção do conhecimento fixa uma unidade inicial (modelo de gestão) para se chegar a uma unidade final igualmente fixa (democratização das relações no interior da escola) que, por sua vez, abriria caminhos para a transformação em direção a uma sociedade democrática. Ou seja, há uma ideia fixa no início e no final e são justamente essas fixações que fundamentam a defesa da gestão democrática.

Com Laclau e Mouffe (2015), compreendemos que não há um modelo fixo de gestão ou de democracia, mas sim práticas discursivas construídas a partir de antagonismos que constituem “democracias” no sentido plural e radical. Na concepção dos autores, o social é plural e, por defenderem fortemente essa pluralidade, não estabelecem fixações em suas formulações. Na Teoria do Discurso, formulada pelos estudiosos, a hegemonia constitui a categoria-chave para afirmação da ausência de fixações, haja vista que o social é compreendido como algo construído hegemonicamente por meio de fixações parciais. Em outras palavras, o hegemônico se desloca de acordo com as demandas e não há uma fixação inicial ou final porque a pluralidade permeia todo o processo e é precisamente a existência dessa pluralidade que caracteriza a radicalidade da democracia.

Para apresentarmos o trabalho analítico e nossas reflexões coletivas, ambas fundamentadas na Teoria do Discurso, as próximas seções abordam, respectivamente, as perspectivas de estudo da escola e as práticas discursivas construídas pelos integrantes das escolas pesquisadas. As considerações finais, por sua vez, destacam a possível fragilidade de tomarmos a gestão democrática, com suas respectivas fixações, como “modelo” a ser seguido pelas escolas.

## PERSPECTIVAS DE ESTUDO DA ESCOLA

Nesta seção, apresentamos algumas possibilidades de pesquisar a escola com base em diversas perspectivas as quais, em seu conjunto, evidenciam como a escola e o cotidiano escolar têm adquirido importância nas investigações.

Na década de 1980, com muitas inquietações sobre o estudo da escola, Rockwell e Ezpeleta (2007) indicam caminhos para compreender os cotidianos escolares no México. As autoras mencionam que, em diversos momentos, constataram que a escola produzia resistência em relação aos programas educacionais e, também, percebia a intenção política por trás dos discursos técnicos, entre outros aspectos.

Conforme Rockwell e Ezpeleta (2007), a escola possui uma história documentada e não documentada, sendo a primeira, geralmente, escrita a partir do poder estatal que acaba destacando sua existência homogênea. A escola, nesse ponto de vista, acaba sendo difusora

de um sistema de valores universais ou dominantes que são transmitidos sem modificações. A história não documentada é aquela em que a escola ganha vida, toma forma material. Aqui a presença estatal e sua determinação se entrecruzam com as presenças e determinações civis de variadas características. A homogeneidade contida na história documentada se decompõe em múltiplas realidades cotidianas, em que alunos, pais e trabalhadores se apropriam das prescrições e dos subsídios estatais para construir a escola.

É a partir dessa problemática que as autoras refletem sobre como construir a história não documentada da escola. Na visão delas, a dicotomia Estado – sociedade civil assume outras formas, pois já não se trata de situar funções da instituição escolar dentro do Estado ou da sociedade civil, e sim buscar a presença civil e estatal nessa realidade cotidiana da escola, além de compreender esse cotidiano como momento do movimento social, confrontando o manejo das categorias sociais, como classes, Estado, sociedade civil. Nesta perspectiva, o trabalho teórico exige tanto o uso peculiar das referidas categorias, como a construção de novas categorias pertinentes ao nível com que as autoras se ocupam, pois somente assim há a possibilidade de uma conceituação alternativa da escola.

Ainda internacionalmente, Nóvoa (1992) aborda, na década seguinte, o estudo da escola com algumas semelhanças e particularidades entre si. Segundo ele, estudos clássicos revelaram que variáveis familiares, sociais e culturais interferem no sucesso dos alunos. Tais reflexões foram prolongadas quando sociólogos destacaram que as diferenças entre as crianças que iniciam a escolaridade só se transformam em desigualdades devido ao funcionamento e à estrutura do sistema educativo. Apesar de suas contribuições, esses estudos subestimaram a influência dos processos internos e das variáveis escolares nos estabelecimentos de ensino.

Em sua concepção, uma das realidades mais interessantes da *nova* investigação em Ciências da Educação foi a emergência de uma sociologia das organizações escolares, que se situava entre as perspectivas socioinstitucionais focalizadas no sistema educativo e uma abordagem centrada na sala de aula. É por isso que o autor aborda a questão dos níveis *micro*, *macro* e *meso*. Em sua concepção, tanto os *estudos microscópicos*, como as *teorias macroscópicas*, produziram um conhecimento pertinente do ponto de vista do pensamento e da ação pedagógicos, mas uma *meso-abordagem* surge para cobrir certas lacunas deixadas pelas abordagens precedentes. Ela aborda um enfoque particular sobre a realidade educativa “[...] procurando que as perspectivas mais gerais e mais particulares sejam vistas pelo prisma do trabalho interno das organizações escolares” (NÓVOA, 1992, p. 20).

Pesquisadores brasileiros também participaram desse movimento pelo estudo da escola, principalmente por meio do intercâmbio com os autores portugueses. Silva Jr. (2002), por exemplo, explora a temática no campo da gestão escolar.

Segundo esse autor, uma questão crucial para a produção do conhecimento científico é a relação entre objeto investigado e sujeito investigador e ela se instala mediante o instrumento da observação. Seja o objeto uma “construção” do sujeito, ou um objeto “em si”, o autor considera que todos “[...] concordam em que a busca pela explicação do significado de um fenômeno se sustenta na observação compreensiva e reiterada desse fenômeno” (SILVA JR., 2002, p. 208). Somente após uma observação detalhada do fenômeno, e com o registro de suas manifestações, se torna possível “[...] descrevê-lo, classificá-lo, explicá-lo e, finalmente, estabelecer alguma previsão sobre suas implicações (SILVA JR., 2002, p. 208)

Em outras temáticas da Educação, encontramos movimento semelhante caracterizado, principalmente, pela ênfase na necessidade de a escola se constituir como objeto científico das pesquisas educacionais. Assim, Silva Jr. e Ferretti (2004) buscam construir um referencial teórico-metodológico para a investigação empírica sobre o processo de concretização das reformas educacionais, analisando seu impacto nas escolas, ou como elas estão sendo apropriadas no contexto da cultura da escola. Para isso, trabalham com algumas categorias, quais sejam “o institucional, a organização e a cultura da escola”, de modo a aprofundar a análise sobre e nas escolas.

Ball, Maguire e Braun (2016) recorrem “à teoria da sociologia para “preencher” a interpretação de “trabalho com políticas” nas escolas. Esse projeto empírico tem o objetivo de dizer coisas úteis sobre o cotidiano da política nas escolas contemporâneas inglesas, ou seja, como “as escolas “fazem” política, especificamente sobre como as políticas tornam-se “vivas” e atuantes (ou não) nas escolas.

Para os autores, estudantes, professores e várias outras pessoas que atuam na e em torno das escolas, são deixadas de lado no processo da política ou consideradas apenas como “implementadores”. Com efeito, apesar de várias políticas “feitas” nas escolas serem “escritas” pelo governo, sua formulação envolve negociação, contestação ou luta por parte dos diferentes grupos que podem estar fora desse processo.

Há, ainda, Gallo e Figueiredo (2015, p. 25), que procuram explorar o campo do cotidiano escolar “[...] como um espaço de produções de linha de fuga, um espaço-tempo de resistências em que se apresenta, então, uma educação menor que vai se configurando para além das políticas de Estado, para além das maioridades impostas por políticas públicas que, correntemente, engessam o saber-fazer pedagógico.”

Tais autores se posicionam de maneira mais experienciativa, pois compreendem que “[...] ao *habitar* o cotidiano, experimentando suas plurais manifestações e modalidades configurativas, potencializamos o que há de mais genuíno em sua (in)constituição – sua diversidade de tramas, possibilidades e caminhos; portanto, nos inquieta um *espaço que é*, mas nos instiga ainda mais aquilo que *está ilimitadamente sendo*” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 26 - grifos dos autores). Assim, compreendem o cotidiano como espaço de uma educação menor, de linhas de fuga, de produção de práticas de resistência, “[...] para além de todo o estriamento produzido pelo aparelho de Estado que toma a educação em sua maioria” (GALLO; FIGUEIREDO, 2015, p. 45).

O percurso apresentado nos mostra como a escola e, mais especificamente, o cotidiano escolar vai tomando importância e sendo considerado como detentor de uma complexidade que não pode ser ignorada nas análises. Todo esse percurso foi e é importante para o debate acadêmico atual, pois o avanço na produção de conhecimento se dá por meio da identificação dos limites e possibilidades das diferentes perspectivas e da constante busca por aquela que abrange a complexidade e a multiplicidade do cotidiano escolar. Inúmeros desafios podem surgir na análise desse cotidiano, mas é importante olhar para ele, como apontam Gallo e Figueiredo (2015), como um espaço autônomo, de resistência e criação, no qual são construídas novas práticas e formas de se fazer educação. É justamente esse olhar que buscamos lançar ao analisarmos as ocupações das escolas da rede estadual paulista contra a política governamental de reorganização escolar na próxima seção.

## OCUPAÇÕES DAS ESCOLAS PÚBLICAS PAULISTAS

Esta seção tem como foco as práticas discursivas construídas por integrantes de duas escolas da rede estadual paulista<sup>11</sup> ocupadas em 2015/2016 contra a política governamental de reorganização escolar. Vale registrar que tal movimento começou em São Paulo, capital, no final de 2015 e se estendeu para outros locais do interior, como é o caso do município das escolas pesquisadas.

Conforme Moraes e Ximenes (2016), o denominado programa de “Reorganização Escolar” teve início no dia 23 de setembro de 2015 e mudou radicalmente o debate educacional quando os estudantes e as famílias foram surpreendidos com a decisão do

---

<sup>11</sup> Nomeamos as escolas pesquisadas como Escola 1 e Escola 2. Da mesma forma, nomeamos os professores da Escola 1 de Professor 1.1, Professor 1.2 e assim fizemos com os demais segmentos de ambas as escolas para mantermos o anonimato dos entrevistados.

governador<sup>12</sup> de transferir centenas de milhares de alunos entre escolas da rede estadual paulista, alterar os ciclos em mais de 700 escolas e fechar praticamente uma centena delas.

Sem consulta às escolas, professores e alunos, sem debate público transparente, sem um diagnóstico fundamentando a amplitude das pretendidas mudanças e sua vinculação declarada à melhoria da qualidade, pontuam os autores, tal projeto propunha uma megaoperação de reestruturação, sem nenhuma garantia do uso dos prédios públicos para outras atividades educacionais e com impacto na atividade profissional de milhares de professores.

De acordo com Moraes e Ximenes (2016), a inconsistência dos argumentos oficiais e a falta de transparência em relação aos critérios de escolha das escolas a serem extintas ou reorganizadas contribuíram para que as manifestações iniciassem e se alastrassem rapidamente com protestos, abaixo-assinados, passeatas e ocupações propriamente ditas.

A autonomia, a criatividade nos processos de luta e o cuidado com o espaço público da escola possibilitaram que o movimento desmobilizasse os aparatos de repressão e adquirisse a simpatia de vários setores da sociedade. Apesar da precarização das condições de ensino e trabalho nas escolas públicas paulistas, as ocupações evidenciaram que os estudantes as reconhecem como um espaço de sociabilidade e aprendizagem e, por isso, se mobilizaram para lutar contra a precarização do ensino; contra a falta de laboratórios, de bibliotecas, de espaços para esportes e atividades artísticas; e também contra o baixo salário de seus professores e sua jornada de trabalho excessiva, a falta de tempo destinado à atividades culturais e lúdicas; denunciando, ainda, a baixa qualidade da alimentação oferecida nas escolas.

No caso específico das duas escolas focalizadas na pesquisa, situadas em um município do interior de São Paulo, as ocupações ocorreram entre os meses de dezembro de 2015 e janeiro de 2016. Conforme mencionado anteriormente, essas ocupações foram impulsionadas por movimentos de ocupação, contrários à reorganização escolar determinada pelo governo estadual, que vinham acontecendo em outras escolas da capital e do interior.

Antes das ocupações, os integrantes das duas escolas, localizadas na região periférica do município, organizaram três manifestações em frente à Diretoria de Ensino e tentaram dialogar com a Dirigente Regional de Ensino. Entretanto, após uma reunião com a referida profissional, foram informados de que a reorganização aconteceria de qualquer forma.

---

<sup>12</sup> Na ocasião, o governo do estado de São Paulo estava sob o comando de Geraldo Alckmin, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), que atuou durante dois mandatos consecutivos como governador (de 2011 a 2018) e renunciou em abril de 2018 para disputar a eleição presidencial daquele ano.

Sendo assim, decidiram ocupar as escolas para fazer resistência à iniciativa governamental e reivindicar a solução de problemas locais como a falta de professores e de profissionais responsáveis pela limpeza, especialmente no período noturno, e outras condições precárias de funcionamento.

Tais mobilizações ficaram evidentes em algumas falas dos estudantes das escolas pesquisadas: “[...] a gente viu que o sistema é duro mesmo com os professores, não é todo professor que tem culhão de meter a cara pra ajudar mesmo” (ALUNO 1.1, 2019). Outra aluna afirmou:

[...] pelo menos na minha escola, a gente promoveu bastante eventos pra dialogar com o público de fora, [...] a gente fazia tardes de cinema, [...] oficinas, pra tentar trazer esse diálogo da sociedade com os estudantes, pra eles entender a nossa realidade, [...] entender o que a gente *tava* passando, porque que a gente *tava* ali e o que a gente queria com aquilo, porque muita gente via a ocupação como uma baderna, literalmente, e graças a Deus a gente teve bastante apoio [...] do pessoal da região, a gente recebeu bastante doação, então foi o que conseguiu manter o funcionamento da ocupação, também contamos com o apoio de vários professores, mesmo com a diretora proibindo né, mas a gente conseguiu até né, manter a ocupação até o último dia, até o dia que ele revogou essa decisão (ALUNA 1.2, 2019).

Em relação à autonomia, um professor entrevistado relatou que uma de suas maiores surpresas foi observar:

[...] a capacidade de auto organização delas, porque as crianças mais velhas conseguiam, em alguma medida, controlar as mais jovens e também não permitir que as mais jovens ficassem no espaço pra dormir, que era uma preocupação delas, por conta das famílias então, em geral, as crianças que ficavam na ocupação no período da noite eram os adolescentes do Ensino Médio, [...] os mais novos passavam o dia lá, muitos, inclusive, que nem participavam muito das discussões que os mais velhos participavam, eles iam pra brincar, pra poder usar a quadra, um espaço, que em geral, eles não têm acesso com liberdade né, então eles começaram a conseguir se auto organizar, levou um tempo até se habituarem assim, porque os primeiros dias, [...], mas eles foram se acalmando com o tempo e conseguindo se articular, então eles mesmos tomaram a iniciativa de organizar assembleias, de formar comissões, ao mesmo tempo que houve uma horizontalização das relações ali com os professores (PROFESSOR 1.4, 2019).

Além de formar as comissões, o professor afirmou que os estudantes pensaram “[...] em quem cuidaria da limpeza, da alimentação e tal, foi auto-organização mesmo” (PROFESSOR 1.4, 2019). Mas esclarece que apesar disso, os professores ajudaram “[...] a tirar dúvidas porque eles perguntavam: ‘Ah professor, como a gente organiza uma reunião?’ [...] então a gente ajudava um pouco nesse sentido, mas de resto foi um processo de auto-organização” (PROFESSOR 1.4, 2019).

A percepção sobre a escola e seu espaço também foi modificada com a ocupação. A permanência dos estudantes, por longos períodos, no espaço escolar, proporcionou-lhes

um processo de apropriação da escola como algo público. Esse significado do que é público na escola foi alimentado pela diversidade de experiências de resistência à política autoritária e burocrática do governo estadual, mostrando à população que a escola não é do governo, ela é pública. A nova percepção da escola pode ser notada na fala de um dos docentes, quando afirma que nunca tinha visto “[...] os alunos tão interessados em permanecer na escola - com índices tão altos de evasão - como naqueles dias” (PROFESSORA 1.3, 2019).

O cuidado com a conservação e manutenção do patrimônio público e os mutirões de limpeza contribuíram para uma visão da escola como espaço dos estudantes, para sua apropriação simbólica, por direito. Em relação à limpeza, uma aluna relata que, depois que a decisão foi revogada, “[...] a gente até fez uma limpeza geral pra entregar a escola em bom estado né, porque a gente pegou em bom estado, então entregamos em bom estado também, pra depois a direção não sair falando mal da gente” (ALUNA 1.2, 2019). Um aluno também pontuou:

[...] então a gente sempre tentou manter tudo organizado, não quebrar nada, manter tudo dentro dos eixos, tudo de acordo com o nosso movimento que não era pra ser nada de vandalismo, era só pra ser uma luta pelos nossos direitos, uma coisa digna pra não ter problemas depois [...], era um grupo de jovens, adolescentes, a gente não queria problema pra gente, porém a gente queria exercer os nossos direitos (ALUNO 1.3, 2019).

Quando questionados sobre as dificuldades enfrentadas nas ocupações, a violência foi apontada de forma recorrente nas respostas, principalmente a violência policial enfrentada por professores e alunos. Outro aspecto bastante mencionado foi a falta de apoio, principalmente relacionado à falta de alimentos. Um exemplo sobre a violência se encontra na fala de uma docente, quando afirma que ficou evidente com as ocupações

[...] como funcionam as forças repressoras do Estado né, que chegaram, em alguns contextos, a agredir os adolescentes, o que gera uma indignação social muito maior do que a agressão que já é contínua nas periferias e nas manifestações sociais, porque se um adulto é agredido pela polícia logo se entende que ele é culpado, agora quando é um adolescente, quando é o seu filho ainda, isso gera uma conscientização social importantíssima (PROFESSORA 1.1, 2019).

Outra professora mencionou que as maiores dificuldades enfrentadas pelos alunos foi ter recebido em troca “[...] a repressão da polícia militar, serem taxados de influenciáveis, sofrerem perseguições daqueles que não compreenderam o quão importante foi esse movimento político” (PROFESSORA 1.3, 2019).

Os estudantes confirmam isso em seus relatos sobre a atuação da polícia: “[...] eles iam de madrugada na escola pra fazer a reintegração de posse, então acho que isso foi o



que mais dificultou o andamento das ocupações” (ALUNA 1.2, 2019). Outro aluno afirmou que, no primeiro dia, a polícia

[...] entrou *pra* arregaçar, *pra* abafar o movimento na hora, tinha muito policial, foram seis viaturas da força tática, o canil, a cavalaria, mais um monte de unidade das rondas escolares, foi uma coisa feia, tinha um policial carequinha lá que não *tava* nem aí que eram pessoas menores de idade, eram adolescentes em desenvolvimento, descia cacetada, *spray* de pimenta na cara, uma coisa muito louca (ALUNO 1.1, 2019).

Interessante notar que embora a violência tenha sido apontada como uma grande dificuldade do movimento, tal fato é mencionado apenas nas falas dos entrevistados da Escola 1, onde a polícia agiu de forma mais agressiva contra a ocupação.

Assim, a aluna da Escola 2 considera que a maior dificuldade foi “[...] a questão de não ter tido como montar a assembleia com a galera sabe, a desunião, a falta de entendimento, a falta de conhecimento, a falta de buscar, falta de aprender, falta de se comunicar”. Segundo ela, foi a falta de comunicação entre os alunos, “[...] a questão da galera não se unir, não discutir, não saber fazer, não saber aprender igual eu aprendi, isso foi muito complicado” (ALUNA 2.1, 2019).

Para um professor dessa escola também, a maior dificuldade foi “[...] manter a ocupação, manter o ânimo subjetivo das pessoas, no sentido maior de que não é fácil ocupar um espaço e manter as pessoas motivadas para a luta”, pois “[...] ao mesmo tempo que o processo foi formador, ele criou as dificuldades né, de relações pessoais e tal, nesse sentido” (PROFESSOR 2.3, 2019).

Mesmo com as dificuldades mencionadas, todos os entrevistados reconheceram que as ocupações trouxeram muitas potencialidades. Neste sentido, quando questionados sobre suas contribuições, tivemos respostas recorrentes de que foi um movimento importante, que mostrou a força dos estudantes, principalmente frente ao governo estadual. A esse respeito, a fala de uma funcionária foi bastante emblemática: “[...] mesmo que foi uma coisa desorganizada, os governantes viram que os alunos são capazes, têm capacidade de, pelo menos, protelar, erradamente, mas protelar, foi um protesto né, que eles fizeram” (FUNCIONÁRIA 2.1, 2019).

Uma estudante afirmou que “[...] as ocupações serviram pra eles verem que os alunos têm uma opinião e que se importam sabe, pra eles perceberem os desejos dos alunos na hora de tomar as decisões deles” (ALUNA 1.2, 2019). Para um dos professores, a maior potencialidade foi “[...] fazer o Estado olhar com outros olhos pro movimento estudantil e para os estudantes em si, essas ocupações, não sei se de maneira positiva ou negativa, faz o Estado olhar para os grêmios estudantis” (PROFESSOR 2.3, 2019). Na visão da gestora de

uma das escolas, o movimento “[...] fez os nossos governantes perceberem que os jovens não são tão alienados como eles pensam, *né*, [...] que eles sabem quando *tão* mexendo com eles, quando *tão* querendo tirar o direito deles.” (GESTORA 2.1, 2019).

Outro aspecto presente nas falas dos entrevistados diz respeito à autonomia e voz própria dos alunos, que conseguiram se auto-organizar. Um dos estudantes evidencia isso ao afirmar que

[...] a gente manteve uma galera boa lá dentro, as pessoas apoiaram realmente, eles viram que ali não *tava* uma zona, que não era só criança querendo fazer farra na escola e não querer estudar, não, ali dentro *tava* tudo organizado, a gente tinha hora *pras* coisas, tudo certinho” (ALUNO 1.4, 2019).

Uma professora destacou que foram enormes as potencialidades do movimento, pois

[...] há uma ideia senso comum de que adolescente não tem nada na cabeça, que não pensa por si próprio, que a gente precisa orientar eles (*sic*), e nesse movimento ficou evidente o quanto isso é uma forma de desarticulação dessa juventude, que por ter muito mais cabeça aberta, ter muito mais atitude, precisa ser controlada pelas gerações mais velhas e essa forma de entendê-la como incapaz é uma forma de controle dessa geração. Então, com as ocupações, ficou evidente o quanto eles não precisam que a gente aja por eles, que eles são capazes, eles têm uma voz própria, eles podem agir por si próprios e isso fez, com certeza, com que eles se empoderassem mais da sua participação nas escolas e nas decisões do governo (PROFESSORA 1.1, 2019).

Os participantes da pesquisa também argumentaram que as ocupações contribuíram para o aprendizado e a mudança de visão dos estudantes. Um deles afirma que, além da união entre eles, a maior potencialidade do movimento foi que “[...] mesmo não estando lá especificamente pra estudar, a gente acabou aprendendo muita coisa que a gente normalmente não aprenderia numa sala de aula, durante uma aula normal” (ALUNO 1.3, 2019). E vai além, mencionando que aprendeu principalmente

[...] como funciona o nosso país, [...] nossa realidade, coisa que nem sempre é mostrado dentro de uma escola, que eles só querem que a gente aprenda as matérias e você tem que decorar tudo e pronto acabou, na ocupação [...] não funcionava assim, [...] os professores *tavam* lá pra tirar dúvidas, se quisesse estudar, estudava, se não quisesse arrumava alguma coisa pra fazer, [...] independente de *tá* lá pra ajudar ou não, [...] então todo mundo acabava ajudando, algumas pessoas faziam comida, [...] todo mundo ajudava na limpeza [...], cada um tinha uma função lá dentro, [...] a gente mostrou bastante pro governo que os adolescentes, as crianças, os quase adultos, digamos assim, não são só crianças, não são pessoas sem formação, sem opinião própria, a gente acabou fazendo coisas bem legais lá dentro (ALUNO 1.3, 2019).

Para outro estudante, “[...] a maior potencialidade da educação é criar um ambiente que realmente você pode ter diálogo com o aluno, explicar tudo, mostrar tudo que *tá*

acontecendo, como a gente *tá* se organizando” (ALUNO 1.1, 2019). Em sua concepção, esse ambiente foi criado por eles durante a ocupação, pois conseguiram

[...] conversar com o aluno e trazer pra ocupação, fazer ele (*sic*) participar, ajudar, entrar em uma comissão [...] de segurança, alimentação, de limpeza e estar sempre ali ajudando, trazer ele pra gente, pra um movimento estudantil, [...] fazer ele participar das assembleias, [...] trazer as demandas que ele tem também (ALUNO 1.1, 2019).

Para um dos professores, todo esse processo tornou os estudantes mais humanos “[...] porque é uma comunidade muito endurecida, então as crianças tendem a ser extremamente violentas, uns com os outros e na forma de tratar os professores, [...] que é a forma como cotidianamente eles são tratados (PROFESSOR 1.4, 2019). Segundo ele, os alunos passaram a conversar de forma mais calma, com mais afeto e as relações entre eles também mudaram.

Em relação à gestão, mesmo reconhecendo a dificuldade de organizar várias pessoas, um aluno acredita que eles fizeram um bom trabalho e chega à seguinte conclusão: “[...] eu considero que nós fomos bons gestores dentro da escola, mesmo com tantas dificuldades e com a grande falta de experiência que a gente tinha” (ALUNO 1.3, 2019).

Diante do exposto, reconhecemos as ocupações como um (a) movimento hegemônico, haja vista que as condições para a hegemonia são justamente a presença de forças antagônicas se articulando para criar pontos nodais e significantes vazios (LACLAU; MOUFFE, 2015). Nenhuma das demandas particulares dos integrantes das escolas seria suficiente para ocupá-las. Seus integrantes precisaram se articular, se equivaler – sem deixar suas particularidades e paixões de lado – e se unir por um objetivo comum: lutar contra a reorganização escolar. Isso se tornou seu ponto nodal e seu significante vazio, vazio não por ser um lugar impreciso, mas por ser um lugar constitutivamente irrepresentável, justamente pela enorme quantidade de particularidades que possui. Conforme Laclau (2013), a relação entre universalidade e particularidade que torna esse lugar vazio – por possuir múltiplos sentidos – e, por esse motivo, nenhuma plenitude social é realizável, exceto por meio da hegemonia.

Reconhecemos também como um (b) movimento democrático, tendo em vista que uma das principais características dessa mobilização foi sua heterogeneidade. Nas falas dos integrantes das escolas, cada um reconheceu as dificuldades e potencialidades das ocupações com base em sua vivência particular naquele momento. Eles também foram impulsionados por essa vivência, ou seja, eles se articularam e se equivaleram mesmo com todos os antagonismos. Esse antagonismo não é excluído de uma sociedade democrática,

ele é justamente condição de sua instituição, na visão de Laclau (2011). Para o autor, uma sociedade democrática não é aquela em que o melhor conteúdo reina sem contestação, mas no qual há sempre a possibilidade de questionamento e nada é alcançado de uma vez por todas.

Em síntese, concordamos com Laclau (2011), quando ele afirma que vivemos em uma sociedade na qual é cada vez mais difícil se referir a um nível único, no qual se constituiria a identidade básica dos agentes sociais. Há uma proliferação de pontos nessa sociedade nos quais seus agentes tomam decisões que afetam suas vidas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no trabalho analítico efetuado, identificamos que as ocupações são um exemplo de como o cotidiano escolar se constitui em espaço-tempo de uma educação menor e de proliferação das diferenças, no qual há a possibilidade de criação da autonomia como “linhas de fuga”. Além desse movimento específico, vários outros acontecem nas escolas e, por esse motivo, o estudo da escola e do cotidiano escolar na perspectiva proposta por Gallo e Figueiredo (2015, p. 25) nos desafia a percorrer novos caminhos nas investigações, para além da mera prescrição.

Ademais, ao fundamentarmos a análise das ocupações das escolas na Teoria do Discurso, reconhecemos o movimento como hegemônico haja vista que as condições para a hegemonia são a presença de forças antagônicas se articulando para criar pontos nodais e significantes vazios (LACLAU; MOUFFE, 2015); e como um movimento democrático, pois as “alternativas democráticas” são construídas justamente por meio da multiplicação de pontos nos quais a representação opera, ao invés de simplesmente limitá-los (LACLAU, 2011).

Pela análise, podemos afirmar que a escola é permeada por relações políticas e democráticas, e quanto mais essas relações são potencializadas por meio do envolvimento de todos os seus integrantes em movimentos como as ocupações, maiores são aprendizagens (não apenas para os alunos) e maiores são também as possibilidades de articulações e hegemoneizações na sociedade.

Por fim, destacamos que na lógica de produção do conhecimento inaugurada pela Teoria do Discurso, o pensamento construído em torno da gestão democrática, com suas respectivas fixações, não poderia ser tomado como “modelo de gestão”, sob pena de aniquilar a pluralidade das práticas que acontecem nas escolas e, conseqüentemente, a democracia.

## REFERÊNCIAS

BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

CARVALHO, Viviane Izaias de. **Gestão democrática**: práticas discursivas dos integrantes de escolas públicas estaduais paulistas ocupadas em 2015/2016. 2020. 135 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Marília, 2020.

GALLO, Silvio; FIGUEIREDO, Gláucia Maria. Entre maioria e minoridade: as regiões de fronteira no cotidiano escolar. **Aprender**: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação, Vitória da Conquista, n. 14, p. 25-51, 2015.

LACLAU, Ernesto. **A razão populista**. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemonia e estratégia socialista**: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios; Brasília: CNPq, 2015.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal; XIMENES, Salomão Barros. Políticas educacionais e a resistência estudantil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 137, p.1079-1087, out./dez., 2016.

NÓVOA, Antonio. Para uma análise das instituições escolares. *In*: NÓVOA, Antonio. (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul/dez, 2007.

SCHNEIDER; *et al.* Gestão democrática do ensino público: as regras do jogo no campo educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 9-14, jan./abr. 2020.

SILVA JR. Celestino Alves. O espaço da Administração no tempo da gestão. *In*: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP & A, 2002, p.199-212.

SILVA JR., João dos Reis; FERRETTI, Celso João. **O institucional, a organização e a cultura da escola**. São Paulo: Xamã, 2004.

# Capítulo 05

## COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL: SINALIZAÇÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA NO ESTADO DA PARAÍBA

**JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO**

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da UFPB

**THAMYRIS MARIANA CAMAROTE MANDÚ**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professora da UFPE

### INTRODUÇÃO

Este texto consiste em uma sistematização de experiências que se deram no âmbito do Projeto de Extensão “Práticas Colaborativas entre Universidade e Coordenação Pedagógica na Educação Básica: possibilidades para a inovação didático-curricular”, inscrito no Programa de Bolsas de Extensão (PROBEX), da Universidade Federal da Paraíba, tendo sido desenvolvido nos meses de março a dezembro de 2020.

O projeto envolveu a realização de dois ciclos de oficinas formativas destinados a turmas de coordenadores(as) pedagógicos, estudantes da graduação em Pedagogia e representantes gestores(as) da Secretaria Estadual de Educação do estado da Paraíba (SEE). Esse coletivo se organizou em duas turmas que somaram quase cem participantes. A condução dos ciclos deu-se por professores(as) e estudantes vinculados(as) ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES), que, em um esforço de construção de redes colaborativas, acionaram diálogos com a SEE no intuito de pactuar temas e estratégias metodológicas que tornassem a proposta formativa mais pertinente aos desafios vivenciados na organização e prática do trabalho de coordenação em um contexto de implementação das diretrizes locais para a Educação Integral, as quais se plasmam na Escola Cidadã, modelo de escola em tempo integral que se organiza em três perfis: Escola Cidadã Integral, com oferta do Ensino Médio Regular; Escola Cidadã Integral Técnica, com oferta de Ensino Médio atrelado a cursos profissionalizantes; e Escola Cidadã Integral Socioeducativa, voltada para jovens e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas sob restrição de liberdade.

A construção cotidiana da escola em tempo integral na perspectiva da Educação Integral exige múltiplas mediações que, em grande medida, se organizam no nível da gestão dos processos didático-curriculares e na reflexão sobre a função social da escola como parte

integrante de um território constituído por elementos sociais, históricos e culturais específicos. À coordenação pedagógica cabe mobilizar diferentes estratégias e instrumentos que favoreçam, aos sujeitos escolares, a compreensão dessa perspectiva como elemento norteador do modo pelo qual a escola se organiza como comunidade de aprendizagem, deflagrando experiências integradoras, integralizantes e com qualidade pedagógica e social.

## **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL: MARCO REFERENCIAL DA AÇÃO**

De forma recorrente, porém descontínua, o debate sobre Educação Integral, consubstanciado ao da escola de tempo integral, circula no contexto brasileiro desde a década de 1930, com o movimento dos Pioneiros da Educação, importante marco histórico na trajetória de construção de um ideário de sistema público de educação para o país. Inscrita em um mosaico de experiências que se processaram em diferentes tempos e territórios, essa perspectiva de educação está longe de configurar um entendimento único sobre as mediações formativas que correspondem ao atributo usado para adjetivá-la. O fato é que, a partir dos anos 2000, muitas iniciativas destinadas à melhoria de indicadores de desempenho escolar, à gestão intersetorial de políticas públicas para territórios comunitários, à implementação de currículos culturais na escola, entre outras finalidades, têm dado origem a arranjos variados que são acolhidos na noção de Educação Integral.

Assim como outrora, somando-se à Escola Parque de Anísio Teixeira e aos CIEP's de Darcy Ribeiro, essas experiências, que vão de iniciativas filantrópicas a programas governamentais de indução à ampliação do tempo escolar, como o Programa Mais Educação, sinalizam a crença de que a oferta de atividades de aprendizagem em um tempo de maior duração na rotina diária escolar pode colaborar com a diminuição de indicadores de pobreza, vulnerabilidade e risco social. As razões normalmente apontadas para justificar tal investimento também se mostram plurais, emergindo desde concepções holísticas de formação humana, concepções de enfrentamento às desigualdades que se originam ou se atualizam na/pela ausência de escolarização ou de formação escolar de qualidade, até razões que se atrelam ao disciplinamento de mentes e corpos em uma concepção conservadora de educação. Estar mais tempo na escola pode representar, nesse sentido, oportunidades de intervenção educativa junto às infâncias e juventudes que se dirigem a diferentes finalidades sociopolíticas. É nessa complexa teia de referências que se tensionam as bases e os modos de ação em Educação Integral.

Do ponto de vista da ação do Estado, a Educação Integral é uma noção que frequenta políticas públicas mais propriamente a partir do Plano Nacional de Educação para os anos 2001-2010, com a meta 6, sendo assumida em dispositivos governamentais como o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e como o Programa Mais Educação, de 2007 (substituído pelo Programa Novo Mais Educação, em 2016). Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, em 2013, a Educação Integral se converte em princípio definidor de políticas curriculares, levando o Plano Nacional de Educação 2014-2024 a lançar a meta ousada de oferta de escola em tempo integral a, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da Educação Básica, meta que, dada a inoperância técnica e ausência de investimentos substanciais do Ministério de Educação, desde a ruptura democrática em 2016, está distante de se concretizar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) situa a Educação Integral como um princípio pedagógico, ao lado do ensino por competências. Ainda que não seja o propósito deste texto, é fundamental assinalar a necessidade de ancoragem crítica da reflexão acerca dos impactos de uma política curricular como a BNCC na configuração do trabalho pedagógico nas escolas. Essa reflexão deve considerar que a emergência da BNCC em um contexto político conservador e antidemocrático enfraquece a autonomia das escolas e dos(as) docentes na produção de currículos como fruto de um processo coletivo e dialógico de problematização da finalidade social da escola e dos conteúdos do ensino, além de que a noção de competências pode, simplesmente, instrumentalizar uma concepção formativa fortemente comprometida com interesses mercadológicos.

Em um movimento de apropriação, ressignificação e tradução crítica da BNCC em contextos locais de gestão curricular, é importante que as escolas se debruçam sobre os significados da Educação Integral na configuração dos seus projetos político-pedagógicos e, de modo mais específico, na organização de situações de aprendizagem que mobilizem a capacidade dos(as) estudantes se desenvolverem nas dimensões que os(as) constituem como sujeitos de relações com saberes, valores e práticas sociais. Embora essa seja uma demanda premente em escolas que efetivam jornada ampliada ou de tempo integral, a necessidade de ampliação das experiências formativas dos(as) estudantes para além dos limites dos saberes formalizados nas disciplinas tradicionais é um desafio a compor a agenda de todas as instituições escolares, dada a necessidade de construção de uma Pedagogia Integradora que seja capaz de vincular pessoas, saberes e contextos em um projeto de formação humana mais dinâmico e holístico (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020).

Ainda que as experiências acumuladas com as iniciativas de implementação da Educação no Brasil, ao longo do século XX, sejam avaliadas positivamente e que a Lei de



Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha previsto a ampliação progressiva da jornada escolar no ensino fundamental, é apenas com o Plano Nacional de Educação 2001-2010 (PNE) que a escola de tempo integral começa a ser desvelada em meio ao silenciamento das políticas até então. A instituição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ocorrida em 2007, colabora com a normatização dessa modalidade de funcionamento da escola, determinando mecanismos de financiamento próprios. O Decreto nº 6.253/2007 regulamentou que tempo integral corresponde à oferta mínima de sete horas diárias de atividades escolares.

Como um programa indutor de experiências de ampliação da jornada escolar, em 2007 se instituiu o Programa Mais Educação. Atuando de modo a oferecer atividades de formação cultural às crianças e jovens das escolas para ampliar oportunidades educativas, o Programa Mais Educação oportunizou “a criação de territórios educativos, o uso de espaços educativos não escolares para desenvolvimento das chamadas atividades complementares e a incorporação de outros profissionais para o desempenho da ação educativa” (PARENTE, 2018, p. 421). O Programa Ensino Médio Inovador também serviu como dispositivo de indução de ampliação da jornada escolar em associação à reestruturação dos currículos para formação de jovens no Ensino Médio com base em princípios de integração curricular, pluralização de oportunidades, espaços e tempos de aprendizagem. Ambos os Programas passaram por sucessivas reformulações que reconfiguraram o quadro dos seus objetivos e diretrizes operacionais.

A Educação Integral é reintroduzida na agenda das políticas educacionais com o Plano Nacional de Educação 2014-2024, por meio da meta 6, a qual estima a oferta de “[...] educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica” (BRASIL, 2014), meta que, dada a inoperância do Ministério da Educação na implementação do Plano, permanece como um desafio para a próxima década.

Assumida, então, como política de Estado, a Educação Integral, consubstanciada na escola de tempo integral, percorre um caminho de produção de sentido que, mesmo permeado por práticas descontínuas e sem uma concepção normatizada sobre o que a constituiria como paradigma educacional, a conduz à Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) como um fundamento pedagógico do processo de desenvolvimento de competências na Educação Básica. Operando com uma concepção de organização curricular baseada em competências, conceito permeado por tensões políticas e teóricas significativas, uma vez que, na esteira das políticas neoliberais no campo educacional, tem representado a imposição da lógica de desenvolvimento de capacidades produtivas

segundo expectativas mercadológicas na escola, privilegiando um enfoque funcional de aprendizagem, o documento explicita que a Educação Integral

[...] se refere à construção intencional de processos educativos que promovam 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).

Cabe ressaltar, ainda que de modo tangencial, que essa perspectiva de Educação Integral, aparentemente vinculada aos pressupostos de uma formação humana holística, contextualizada, centrada no potencial das pessoas e em redes de múltiplos saberes, encontra limites para sua tradução didático-curricular haja vista que a própria Base configura uma estrutura de objetos de conhecimento tomados como universais, o que enfraquece a produção local de currículos por sujeitos de contextos e de conhecimentos, marcados pela diversidade humana em suas complexas dimensões.

Outro fator que dificulta a articulação de saberes é a superposição de listas de objetivos de aprendizagem, classificadas como habilidades, para cada componente curricular em sua respectiva área, com pouca intersecção e, portanto, organicidade, critérios didáticos importantes de um enfoque de integração curricular. Assim, o caráter instrumental das competências, a pulverização dos conteúdos de ensino e a tendência à padronização curricular são fatores que podem comprometer a concepção de Educação Integral apontada como fundamento da Base.

Com a Lei Nº11.100, de 2018, o Estado da Paraíba regulamenta o Programa de Educação Integral e com a Lei Nº 11.314, de 2019, estabelece Diretrizes Operacionais para funcionamento e organização das Escolas Cidadãs Integrais (ECI), criadas em 2016, das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) e das Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), além de instituir o Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI).

Atendendo a parâmetros gerais de desenvolvimento curricular, cada modelo de Escola Cidadã se diferencia por atender a propósitos específicos tendo em vista o perfil dos(as) estudantes ao qual se destina. As ECIs atendem jovens que cursam o Ensino Médio regular, as ECIT's oferecem o Ensino Médio integrado à formação profissionalizante em nível técnico e as ECIS's se situam em unidades de cumprimento de medidas socioeducativas para jovens em privação de liberdade. Em 2020, o Estado conta com 227 Escolas Cidadãs em toda sua extensão territorial. O modelo de Educação Integral no Estado da Paraíba se propõe a ampliar o tempo escolar e a formação do(a) estudante, "[...] buscando contemplar os aspectos cognitivos e socioemocionais a partir da observância aos seguintes pilares:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (PARAÍBA, 2018, p. 103).

## PERCURSOS DA EXPERIÊNCIA EXTENSIONISTA

No projeto de extensão desenvolvido, assumimos como modelo metodológico uma prática colaborativa entre a universidade e os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as)/equipe técnico-pedagógica das Escolas Cidadãs Integrais, buscando um processo de ação que se fundamenta na sistematização coletiva do conhecimento, em que se considera a prática como expressão da teoria, e que esta deve orientar a prática pedagógica como uma atividade crítico-reflexiva.

Assim, foi desenvolvido, no âmbito da ação extensionista, um modelo de formação continuada sistematizado em dois ciclos, vivenciados nos dois semestres de 2020, cada um com 45 horas.

Cada ciclo contou com 8 encontros semanais, que aconteceram através da Plataforma Virtual *Google Meet* devido às exigências impostas pelo cenário mundial da pandemia de COVID-19, que demandou o isolamento social e a suspensão de atividades presenciais em diversos setores, sobretudo o educacional.

Os ciclos tiveram como eixos centrais de discussão a Escola em Tempo Integral, a Educação Integral, a Coordenação Pedagógica e as Inovações didático-curriculares na Educação Básica. Os encontros tiveram como temas: 1. A coordenação pedagógica na Escolas Cidadãs Integrais e desafio do ensino remoto; 2. Educação Integral e desenvolvimento curricular; 3. Protagonismo, diversidade, juventudes e relação com comunidades e territórios de aprendizagem na escola em tempo integral; 4. Planejamento didático e práticas de ensino integradoras; 5. Avaliação institucional e da aprendizagem na perspectiva da Educação Integral; 6. Liderança e gestão de pessoas e de conflitos; 7. O Novo Ensino Médio; 8. Práticas colaborativas de formação continuada docente na escola em tempo integral.

A metodologia utilizada nos momentos síncronos foi a de exposição dialogada com uso de conteúdos multimídias e recursos digitais, mediada pelo(a)s professor(a)s proponentes, com participações das estudantes envolvidas no projeto, como também de professores(as) convidados(as). Nesses encontros, havia efetiva interação entre os(as) participantes e a equipe organizadora, o que favoreceu a construção de um ambiente propício de estímulo à reflexão crítica e inovadora, aspectos estruturantes da práxis docente, e, ainda, o intercâmbio de saberes e experiências exitosas que ajudam a fomentar

indagações na busca de ampliar a produção de referenciais para a inovação didático-curricular, especialmente aos que se associam ao que se classifica como metodologias ativas, temática recorrentemente demandada pelos(as) participantes.

Além dos encontros síncronos semanais, contamos com o suporte da plataforma virtual de aprendizagem *Moodle Classes*, onde foram disponibilizados materiais de suporte, como a bibliografia indicada para estudo, vídeos sobre as temáticas, atividades complementares, como fóruns de discussão, sugestões de pesquisas etc. Contamos, ainda, com um grupo no aplicativo *Whatsapp* que congregou a equipe do projeto e os(as) participantes dos ciclos, para divulgação de informes e aprofundamento de discussões pertinentes às temáticas apresentadas. O grupo constituiu-se em uma ferramenta cuja utilidade foi a de proporcionar uma comunicação mais funcional e dinâmica, bem como possibilitar um contexto mais favorável à interação dos(as) participantes, uma vez que atuavam em diferentes regiões do estado da Paraíba.

O primeiro ciclo, que aconteceu durante os meses de junho e julho de 2020, contou com 54 participantes, entre coordenadores(as) pedagógicos(as) das ECI's da Paraíba, estudantes de Pedagogia da UFPB e de outras instituições de Ensino Superior, e equipe técnico-pedagógica da SEE/PB. No segundo ciclo, ofertado de outubro a novembro, participaram 43 cursistas, com o perfil semelhante ao primeiro, acrescido de coordenadores(as) pedagógicos(as) de outras instituições de ensino espalhadas por diferentes estados do Brasil, uma vez que as vagas foram ampliadas para público externo.

## SINALIZAÇÕES DA EXPERIÊNCIA

As ações, ordenadas com base no princípio da colaboratividade como elemento estruturante da formação continuada de profissionais da Educação (IMBERNÓN, 2009), proporcionaram aos(às) envolvidos(as) a interação dialógica, a construção coletiva do saber, experiência que, na avaliação dos(as) participantes, serviu-lhes de guia para repensar e dinamizar sua práxis. Nesse sentido, observamos a busca pela transformação do pensar e do agir profissional mediante um processo que buscou articular o saber acadêmico formalizado e o saber experiencial daqueles(as) que atuam nas escolas.

Durante a realização dos dois ciclos formativos, foi possível identificar as pautas didático-curriculares mais emergentes na implementação de modelos de escola em tempo integral, especialmente o adotado como política educacional no estado da Paraíba, destacando-se as metodologias ativas, abordagens contemporâneas sobre juventudes e o

desenvolvimento curricular por meio do ensino remoto, dado o contexto das medidas de isolamento e distanciamento social ocorridas durante o ano.

Na lógica colaborativa, o enfoque dado às temáticas implicou-se em um diálogo com as experiências dos(as) participantes que reconhecem a prática como espaço de produção de saberes e a necessidade de agendas entre universidade e escolas que promovam o intercâmbio entre esses saberes e aqueles que derivam dos processos formais de pesquisa acadêmica (DAMIANI, 2008). Nesse sentido, as ações buscaram situar e reforçar a compreensão dos(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) como intelectuais práticos(as) envolvidos(as) na produção de referências pedagógicas sobre as diferentes esferas de mediação que demandam a sua atuação para a concretização do projeto político-pedagógico da escola.

A equipe do projeto esforçou-se em problematizar a concepção de que a inovação didático-curricular ocorre mediante a replicação de modelos metodológicos descontextualizados. Ao contrário, é na construção da escola como uma comunidade de práticas que as possibilidades de inovação podem decorrer de um movimento colaborativo e contínuo de experimentações e sistematização reflexiva de iniciativas que carreguem potenciais de mudança educativa. Não há metodologia ativa que carregue, em si mesma, a promessa assegurada de transformação da escola. Foi importante investir nessa compreensão para provocar o senso comum expresso na demanda dos coordenadores(as) por apreenderem modelos que pudessem ser aplicados, posteriormente, nas escolas. Com efeito, as boas práticas derivadas da aplicação dessas metodologias podem e devem ser referenciadas nas decisões que os(as) educadores fazem acerca de como introduzir mudanças em suas formas de trabalho. No entanto, esse processo requer um engendramento pedagógico no real vivido, de tal modo que a imaginação inovativa não retroaja em face do primeiro movimento de resistência à mudança ocorrida no contexto escolar, dadas as circunstâncias materiais, metodológicas, formativas, administrativas ou culturais.

Consideramos que é de fundamental importância o debate sobre a convergência entre as metodologias ativas e a Educação Integral, de modo que a expressão não disfarce, de um lado, práticas usuais que os(as) professores(as) sentem-se constrangidos(as) a assumir que implementam, funcionando como mera “maquiagem” didática, e, de outro, não se resume a um vocabulário genérico acionado quando se quer justificar uma determinada tendência inovadora.

De qualquer forma, a escola em tempo integral na perspectiva da Educação Integral pode e deve ser um espaço de experimentações inovadoras que concorram às finalidades

do seu projeto político-pedagógico e a tornem uma presença diferenciada na vida dos territórios em que se insere. Deve ser um aspecto estruturante das mediações didáticas na Educação Integral a concepção de aprendizagem que se materialize:

a) na escolha e aplicação consciente de diferentes maneiras para aprender; b) na colaboratividade presente em redes de troca de saberes e experiências compartilhadas com os(as) outros(as); c) no desenvolvimento de atitudes positivas consigo e com as outras pessoas; d) na reflexão crítica sobre o seu projeto de vida no contexto social e político que o cerca para o exercício da cidadania (SEVERO; ZUCCHETTI, 2020, p. 21).

Os docentes apontaram, ainda, como pontos positivos a metodologia utilizada nos encontros síncronos, que proporcionavam um diálogo e articulação dos aspectos teóricos com as realidades vivenciadas em suas práticas; a possibilidade de interação com outros coordenadores(as) e outras experiências práticas; o formato da formação (*on-line*), a organização do ambiente virtual de aprendizagem e a qualidade da bibliografia utilizada, bem como das atividades desenvolvidas.

A proposta de convidar professores de outras instituições para discutir algumas temáticas abordadas foi bem avaliada pelos cursistas, uma vez que proporcionou um intercâmbio de saberes e experiências. Por fim, destacamos a assiduidade e não desistência dos cursistas como um ponto positivo que possibilita a inferência de que os ciclos representaram um espaço-tempo significativo de apropriação de referências úteis para a reflexão sobre os caminhos da coordenação pedagógica nas escolas em tempo integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência extensionista discutida neste texto carrega elementos potenciais que criam um campo de debate sobre os itinerários da Coordenação Pedagógica nas Escolas Cidadãs no que tange às mediações que concorrem à ampliação dos tempos e espaços educativos, redimensionamento do currículo escolar e estímulo ao engajamento e protagonismo discente e docente.

Em um movimento de síntese coletiva, os(as) participantes demonstraram compreender a necessidade de construir uma escola em tempo integral na perspectiva da Educação Integral, o que demanda mediações didático-curriculares inovadoras capazes de romper com um *ethos* educativo que distancia a escola dos contextos nos quais se insere, da vida e da ação criadora dos sujeitos que a constroem e de um projeto de sociedade inclusiva e democrática. Logo, essa escola deverá assumir-se como um lugar de integração

de dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento humano, de saberes, de sujeitos, de contextos e de experiências civilizatórias; deverá ser uma escola de encontros, de práticas autorais, de implicação comunitária e de criação pedagógica, levada a cabo pelos diversos segmentos de público. Disso decorre a necessidade de um engajamento ativo do(a) coordenador(a) no complexo e dinâmico processo de construção de uma atmosfera pedagógica que se nutre do desejo de mudança e avança na direção de consolidar a escola como lócus de formação para o exercício da cidadania em tempos de transformações desafiadoras, mas que demonstram, cada vez mais, a sua importância histórica.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Brasília, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2 de 22 de dezembro de 2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.** BRasília, 2017.

DAMIANI, Magda Franciani. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** Trad. Sandra Trabucco Valenzuela, São Paulo: Cortez, 2009.

PARAÍBA, Governo da. Secretaria de Estado da Educação. **Lei nº 11.100/18 que cria o Programa de Educação Integral na Paraíba.** Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, 09 fev. 2018.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. Políticas de Educação Integral em Tempo Integral à Luz da Análise do Ciclo da Política Pública. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 415-434, abr./jun. 2018.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ZUCCHETTI, Dinora Tereza. Pedagogia integradora: sinalizações didático-curriculares para a Educação Integral. **Interfaces Científicas - Educação**, Aracaju, Vol. 9, n. 3, p. 9–26, 2020.

# Capítulo 06

## AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE PRODUÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO: UMA ANÁLISE DIALÉTICA DAS POLÍTICAS DE GOVERNO DE 2015 ÀS VIGENTES

**MARLIZE DRESSLER**

Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

**LILIANA SOARES FERREIRA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

### INTRODUÇÃO: ARGUMENTOS SOBRE OS POSICIONAMENTOS DO CPERS/SINDICATO EM RELAÇÃO ÀS POLÍTICAS DE GOVERNO RIO GRANDE DO SUL, DE 2015 ÀS ATUAIS

Em agosto de 2020, o Centro dos Professores do Rio Grande do Sul – CPERS/Sindicato<sup>13</sup> publicou, na “Sineta”<sup>14</sup>, os itens referentes às medidas adotadas pelo atual governo do Estado e das pautas reivindicatórias da entidade, com destaque aos salários dos trabalhadores em educação que permanecem com os mesmos percentuais desde 2014 e, ainda, parcelados e pagos com atraso. A partir desta matéria, evidencia-se a permanência de situações advindas de governos anteriores, principalmente do governo antecessor que adotou medidas restritivas de investimentos em políticas educacionais, de modo a atender às prerrogativas do “Plano de Modernização da Estrutura do Estado”<sup>15</sup>, definidas no “Pacote de Medidas”<sup>16</sup> do governo Sartori (2015-2018), do Movimento Democrático Brasileiro (MDB). De acordo com o posicionamento do CPERS/Sindicato, as políticas do governo de Eduardo Leite (2019-2022), do Partido da Social Democracia

---

<sup>13</sup> Entidade de representação dos trabalhadores em educação do Rio Grande do Sul. Fundado em 21 de abril de 1945; atualmente filiado à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

<sup>14</sup> Publicação do CPERS/Sindicato. Elaborada pelo departamento de Comunicação da entidade, tem como finalidade divulgar as “[...] informações sobre as ações desenvolvidas pelo sindicato, seu posicionamento diante dos grandes debates e assuntos de interesse dos educadores, à categoria e à imprensa em geral. Informações disponíveis no site do CPERS/Sindicato: <https://cpers.com.br>.

<sup>15</sup> Trata-se de um projeto que definia as propostas do governo com vistas à modernização das estruturas do Estado, justificado pelo governo, à época, necessário, pois, “[...] busca eficiência da gestão e dos serviços públicos. “O Estado deve servir às pessoas e voltar sua atuação para segurança, saúde, educação, infraestrutura e as áreas sociais, que onde a população mais precisa do poder público”, defendeu Sartori. Mais informações acessar: <<https://estado.rs.gov.br/plano-de-modernizacao-do-estado-e-tema-do-governo-e-comunidade>>.

<sup>16</sup> Definia as medidas que seriam realizadas mediante alteração do texto constitucional do Estado – Proposta de Emenda Constitucional (PECs) e de Estatutos e Plano de Carreira de servidores públicos, com destaque, ao do magistério público estadual, em vigência desde 1974, sob a Lei 6672/1874.



Brasileira (PSDB), desregulam os direitos dos trabalhadores em educação, além de acentuar e agravar as condições de trabalho diante das implicações da pandemia do Covid-19. “Eduardo Leite: novas façanhas, velhas práticas”, assim o CPERS/Sindicato manifesta o entendimento acerca das políticas desse governo e destaca as medidas adotadas em relação à educação pública, a saber:

Seis anos de salários congelados; 56 meses de salários parcelados e atrasados; Atraso recorde para quitar a folha; Ataque às carreiras e ao serviço público; Corte de ponto e ataque ao direito de greve; Taxação de aposentados(as); Redução de adicionais em meio à pandemia; Sobrecarga de trabalho, Assédio e pressão nas aulas remotas; Exclusão e falta de auxílio financeiro para internet e equipamentos; Plantões e exposição de educadores(as) à pandemia; Fechamento de turnos, turmas e escolas; Cancelamento de matrículas e desmonte do EJA; Desrespeito à autonomia escolar e à gestão democrática; Autoritarismo e desmonte de conselhos estaduais; Entrega e mercantilização de dados digitais da comunidade escolar; Privatização e portas abertas para interesses e fundações empresariais (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 6).

Constata-se, lendo os diferentes itens apresentados nesta matéria, que o governo do Estado, no decorrer deste período do segundo ano de seu mandato, manteve inalterados aspectos da pauta salarial e, diante da situação da pandemia, novas medidas foram adotadas, complexificando ainda mais as condições de trabalho dos professores. Além disso, o CPERS/Sindicato aponta a adoção de outras providências adotadas pelo governo que acabam por interferir no processo de gestão do trabalho pedagógico institucional (FERREIRA, 2017) e, circunscrito a esse, no trabalho dos professores em aula, na relação com os estudantes e o conhecimento.

Trata-se do trabalho pedagógico dos professores, que se fundamenta na concepção marxiana de trabalho, visto que objetiva a transformação, portanto, práxis<sup>17</sup> (VÁZQUEZ, 2011), por isso, constituído de sentidos. Isso significa, primeiramente, situar os professores como “[...] sujeitos de seu trabalho, trabalhadores responsáveis, em primeira instância pelo trabalho pedagógico” (FERREIRA, 2017, p. 28). Essa perspectiva de sujeito autônomo, produtor de sentidos do trabalho com os estudantes e com a natureza do objeto com o qual desenvolve esta relação, que é o conhecimento, alicerça o entendimento acerca do conceito de educação formal. Contudo, neste processo, a linha tênue entre o que se entende e se delega à educação escolar como possibilidade de emancipação humana e fundada em uma concepção ampla, como Mészáros (2008) propõe, de modo contínuo, permanente e de

---

<sup>17</sup> Fundamenta-se na concepção de Marx, conforme Vázquez (2011) apresenta em “Filosofia da Práxis”. De acordo com Vázquez, “[...] Marx já concebe a práxis como uma atividade humana real, efetiva e transformadora que, em sua forma radical, é justamente a revolução” (VÁZQUEZ, 2011, p. 122).

mudança sobre a realidade, perpassa pela superação de “conformidade ou consenso” (MÉSZÁROS, 2008).

Sob a lógica do capital, o que concerne à vida na sociedade capitalista reduz-se à mercadoria, conforme Marx (2013) proficuamente problematiza em “O Capital”. De antemão, anuncia: “A riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma “enorme coleção de mercadorias” e a mercadoria individual como sua forma elementar” (MARX, 2013, p. 113). Neste sentido primordial à apreensão dessa totalidade e as implicações nas relações sociais, sobremaneira no campo educacional, analisam-se os direcionamentos das políticas de governo. Intrinsecamente às políticas de governo, especificamente entre 2015 e o período atual, estabelece-se articulação à forma política estatal (MASCARO, 2013), sem a qual o exercício do poder político de governantes e legisladores não se efetivaria. Nas palavras do autor, isso significa dizer que,

O fenômeno político, no capitalismo, não se limita ao Estado, mas nele se condensa. O Estado é o núcleo material da forma política capitalista. O governo é o núcleo poderoso e dirigente do Estado e a administração são os organismos da política estatal (MASCARO, 2013, p. 38).

Portanto, reitera-se que, “O Estado moderno constitui a única estrutura corretiva compatível com os parâmetros estruturais do capital como modo de controle sociometabólico” (MÉSZÁROS, 2011, p. 107). Considera-se estes argumentos significativos na análise sobre as condições de trabalho dos professores da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, e sob essa tessitura, processa-se a investigação e análise do trabalho pedagógico dos professores diante das implicações das políticas de governo.

Para tanto, apresenta-se, então, os aportes teórico-metodológicos e os fundamentos basilares dos argumentos acerca da temática proposta para a investigação e análise. À luz da categoria trabalho, conforme explicita a tese marxiana, discorre-se sobre essa matriz ontológica, produtora de sentidos à vida e a ruptura dessa relação com a apropriação dos meios de subsistência. Em sequência, sobre o Estado como núcleo central para a dinâmica de reprodução contínua do capital e, sob essa lógica, articulam-se os delineamentos das políticas de governo. A análise das implicações das políticas de governo centra-se nas condições de trabalho dos professores da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, conforme os posicionamentos do CPERS/Sindicato, publicados na “Sineta” e, com base nestas publicações, argumenta-se sobre os limites à produção do trabalho pedagógico dos professores, pois entende-se que as condições de trabalho interferem significativamente nesse processo. Por fim, descrevem-se as conclusões parciais e provisórias.

## APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS

A pesquisa e o estudo em educação constituem-se processos de construção do conhecimento sobre a realidade com vistas à transformação. Sem essa intencionalidade, o pesquisador não poderia produzir sentidos sobre seu objeto de investigação e análise, assim como, também, nem os sujeitos, caso houver envolvimento como partícipes e interlocutores. Ao se referenciar tal perspectiva, cabe salientar que, para o Kairós – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Educação e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), há distinções entre pesquisa e estudo. Isso porque, em relação à pesquisa, se entende que diz respeito à produção e análise dos dados, conforme afirmam Ferreira & De Toni & Braido & Nascimento (2019). Já, sobre a concepção de estudo, as autoras esclarecem que envolve a pesquisa e, ainda, “[...] vai além, analisando não somente os dados produzidos, mas as condições de produção, os sujeitos interlocutores e as produções de outros autores, na comunidade acadêmica” (FERREIRA et al, 2019, p. 199). Deste modo, esta produção desenvolve-se sob ambas as perspectivas, dadas as peculiaridades do processo em que se encontra, em transição para sua fase conclusiva, sendo apresentada como sistematização das fases já vivenciadas.

Por se tratarem de problematizações distintas, mas sobretudo, articuladas entre si, propôs-se então, esta análise dialética, produzida a partir da sistematização de pesquisa e estudo sobre as condições de trabalho dos professores da Rede Pública do Estado do Rio Grande do Sul e suas implicações no processo de produção do trabalho pedagógico desses sujeitos. Considerou-se como campo empírico os posicionamentos do CPERS/Sindicato em relação às políticas de governo implantadas a partir de 2015 às vigentes, como modo de examinar e explicar as determinações subjacentes que regulam o Estado. Para tanto, tem-se como base a concepção marxiana de que “O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual” (MARX, 2008, p. 49). Sob essa premissa, entende-se o Estado como uma organização política específica da sociedade capitalista, por se caracterizar pela separação dos produtores de seus meios de produção e estabelecer parâmetros regulatórios do trabalho assalariado (MASCARO, 2013).

Nas relações sociais de produção capitalistas, o trabalho assalariado assume a forma de trabalho alienado, afirma Antunes (2005). Isso porque, “Aquilo que era uma finalidade básica do ser social – a busca de sua realização produtiva e reprodutiva no e pelo trabalho – transfigura-se e se transforma” (ANTUNES, 2005, p. 69). E, nesse processo, o Estado constitui-se em elemento chave para a reprodução do capital, por isso, a singularidade dessa organização política da sociedade capitalista. O Estado apresenta

distintas particularidades, segundo a análise de Jaime Osório, o qual as sistematizou em quatro aspectos que justificam a sua importância na sociedade capitalista, dentre os quais se destaca:

c) O poder se reproduz em e a partir de todos os rincões e vasos capilares da sociedade, sendo o Estado o centro do poder político, *a condensação em que todas as redes e relações de poder encontram seu núcleo de articulação* (OSÓRIO, 2014, p. 18, grifos do autor).

Ao se definir as políticas de governo do Rio Grande do Sul, especificamente nestas últimas duas gestões, sendo a atual em processo, estabelece-se como escopo, o Estado e o capital. A partir dessa forma específica de organização política da sociedade capitalista, apreende-se os fenômenos contraditórios entre capital e trabalho, sendo objeto de análise os posicionamentos do CPERS/Sindicato. Com a análise documental de publicações da “Sineta”, apresenta-se a situação da educação pública desse Estado, principalmente no tocante às condições de trabalho dos professores. “Como em outras questões, a pesquisa em Educação não se faz em abstrato, mas em determinado espaço-tempo, sobre determinados aspectos da realidade, fenômenos ou problemas” (CIAVATTA, 2015, p. 27).

O processo metodológico desta produção desenvolveu-se a partir da leitura e análise de posicionamentos do CPERS/Sindicato em relação às políticas de governo. Mediante publicações da “Sineta”, entende-se que há possibilidade de contrapor os discursos apregoados pelos governos e problematizar em quais circunstâncias os professores produzem seu trabalho pedagógico. Considera-se imprescindível ampliar o debate e fortalecer os movimentos em prol da educação pública, para além da luta dos professores articulados em seu sindicato. Cabe, também, à sociedade, reivindicar o direito à escola pública com qualidade, o que perpassa as condições de trabalho dos professores.

## A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A categoria “trabalho pedagógico” (FERREIRA, 2017) fundamenta-se na categoria de análise marxiana de trabalho, elaborada a partir do entendimento do ser humano como sujeito social, em que, pela necessidade de preservação de funções vitais de reprodução (ANTUNES, 2009) da existência estabelece direta relação com a natureza. Nesse processo de intercâmbio, mediado com a natureza, o ser humano produz sentidos à sua existência, relação que Antunes (2009) denomina como “sistema de mediação de primeira ordem”. Essa característica fundante do caráter ontológico do trabalho remete à gênese histórica dessa relação imprescindível, que, além de garantir a perpetuação da espécie humana, desencadeou e, ainda assim se faz, a produção de instrumentos, técnicas, conhecimentos

sobre os fenômenos da realidade e elaboração teórica sobre a vida humana em seus mais diferentes aspectos.

Em “O Capital” (2013), no Capítulo 5, “O processo de trabalho e o processo de valorização”, Marx descreve a vinculação intrínseca do ser humano com a natureza e especifica as peculiaridades dessa espécie, sendo principalmente, a transformação da sua própria natureza e o resultado planejado, idealizado que se materializa pelo produto, conforme suas necessidades. A produção de sentidos no e para o trabalho desenvolve-se pela autonomia e finalidade elaboradas pelo próprio ser social, em que exerce o controle sobre suas ações, mediadas com a natureza. Em suma, Marx problematiza essa relação do ser humano com a natureza, designada de matéria natural, como também, a sua própria natureza, modificada pelos movimentos de suas forças naturais, ou seja, sua corporeidade. Nas palavras de Marx, encontram-se sentidos do trabalho para a existência humana, conforme expressa o seguinte excerto da obra:

No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade (MARX, 2013, p. 256).

Nesse processo de produção e reprodução da existência, os seres humanos aprendiam a trabalhar, trabalhando (SAVIANI, 2007), de acordo com as necessidades vitais. Desse modo, educação e trabalho se articulavam, sendo intrínsecos às vivências e reelaborados pelas gerações. À luz dessa concepção, evidentemente, constata-se o quão distante e apartada da vida humana se apresentam essas atividades, as quais se desenvolviam de maneira indissolúvel em comunidades primitivas, em sua organização comunal. Também assim se mantinha em sociedades posteriores, em que o trabalho da família camponesa preservava a divisão natural-espontânea do trabalho (MARX, 2013). No âmbito da indústria rural e patriarcal dessa organização social circunscrita à família, ainda vinculada aos seus meios de subsistência, a regulação do trabalho orienta-se de acordo com critérios subjetivos e naturais, conforme Marx especifica, a saber: “As diferenças de sexo e idade, assim como das condições naturais do trabalho, variáveis de acordo com as estações do ano, regulam a distribuição do trabalho na família e do tempo de trabalho entre seus membros individuais” (MARX, 2013, p. 153).

Com a “emergência do sistema de mediações de segunda ordem” (ANTUNES, 2009, p. 22), romperam-se os vínculos humanos com a natureza em sua relação de mediação, estabelecida pelo intercâmbio e pela interação do ser social com a matéria natural,

provedora das necessidades de sua existência. Tal separação, desencadeadora de abruptas mudanças, tem como elemento central o capital. Sob essa lógica de controle, Antunes (2009) esclarece sobre a separação entre as funções produtivas e do próprio controle do processo de trabalho entre produtores e os que detêm o controle sobre estes sujeitos.

O capital, segundo Mézáros (2011, p. 96), constitui-se em um “[...] modo de controle sociometabólico e sistema de reprodução social”, portanto, dominante e totalizador. E, por se tratar de um sistema, explica Antunes (2009), é “[...] em última instância ontologicamente incontrolável [...]”; isso porque, não há fronteira que o impeça, ou seja, “[...] *não tem limites para a sua expansão* (ao contrário dos modos de organização societal anteriores, que buscavam em *alguma medida* o atendimento das necessidades sociais [...])” (ANTUNES, 2009, p. 25, grifos do autor).

Consequentemente, sua estrutura “totalizadora” de controle (MÉSZÁROS, 2011) determina o modo de pensar, viver em sociedade, de produção e reprodução da existência, enfim, se sobrepuja à vida como um todo.

O modo inexorável do sistema do capital no campo social da educação, sobremaneira, da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, nem sempre “aparece” e revela-se determinante nas políticas de governo. Da concepção de trabalho pedagógico à sua materialidade, os professores vivenciam diferentes desafios, os quais, de modo geral, se acrescentaram a outros, há décadas, inseridos nas pautas reivindicatórias do CPERS/Sindicato. Sendo o conhecimento, o objeto do trabalho pedagógico dos professores, tem-se, então, a especificidade de sua natureza, que é a produção da aula e, nessa relação com os estudantes, produzir conhecimento (FERREIRA, 2017). Refere-se ao conhecimento como um saber, produzido historicamente pelos seres humanos, no e pelo trabalho, por isso, sua centralidade como premissa para a elaboração da categoria trabalho pedagógico.

A categoria trabalho, fundante da concepção de trabalho dos professores, torna-o impregnado de sentidos, reiterando que, “Todo o trabalho objetiva um resultado, um fim, um produto. Por isto, se trabalha: para realizar algo que, antes do trabalho, não existia” (FERREIRA, 2018, p. 595). Sendo assim, o trabalho pedagógico dos professores pauta-se por essas perspectivas: tem finalidades; estabelece relações entre os sujeitos e o conhecimento; centra-se na produção do conhecimento, por isso, processa-se produzindo sentidos para os sujeitos. Nas palavras de Ferreira (2018), além do trabalho pedagógico dos professores demandar meios para atingir os fins propostos, necessita estabelecer vínculos, como, “[...] interação, inter-relação, relação [...] os sujeitos, com seus saberes, de modo sistemático, dialógico, produzindo conhecimentos a partir da interlocução acerca desses saberes” (FERREIRA, 2018, p. 595).

Nessa mesma perspectiva, Kuenzer (2005) aborda o trabalho pedagógico como uma prática social e, de acordo como se estabelecem as relações sociais de produção, cumpre determinadas finalidades. Sendo a sociedade capitalista dividida em classes sociais, antagônicas e contraditórias, produzidas pelas relações sociais de exploração, o trabalho pedagógico “[...] desempenhará a função de desenvolver subjetividades tais como demandadas pelo projeto hegemônico, neste caso, o do capital” (KUENZER, 2005, p. 82).

Historicamente, a escola constituiu-se como lócus da separação entre trabalho e educação. Por preponderar essa dualidade entre teoria e práxis, atualmente mais acirrada em circunstâncias de disputas por projetos que se orientam pela lógica de mercado, a escola, principalmente de Educação Básica pública, tem sido alvo de reformas. Como afirma Freitas (2018),

[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização (FREITAS, 2018, p. 29).

Exemplo disso, destaca-se a Reforma do Ensino Médio, imposta pela Medida Provisória 746/2016 e, posteriormente transformada na Lei 13.415/2017, que se articula à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No período de consolidação do “Golpe de Estado jurídico-midiático-parlamentar” (SAVIANI, 2016)<sup>18</sup>, as abruptas alterações de artigos do texto constitucional de 1988, de legislações dos diferentes campos da vida social, como, da educação, do trabalho, da saúde e previdência, legitimaram a desregulamentação de preceitos legais, considerados direitos sociais. Em decorrência desses direcionamentos em âmbito federal, os Estados da federação conduziram, então, as políticas de governo e suas reformas, alinhando-as e desregulamentando os frágeis processos decisórios das instituições de ensino e acirrando os limites no processo de produção do trabalho pedagógico dos professores.

## AS POLÍTICAS DE GOVERNOS DO RIO GRANDE DO SUL: CRISE DO ESTADO OU DO CAPITAL?

No primeiro ano de mandato do ex-governador José Ivo Sartori, a Direção Central do CPERS/Sindicato encaminhou a pauta de reivindicações aprovada em Assembleia Geral realizada no dia 27 de março de 2015, em Porto Alegre, capital do Estado. Em publicação da “Sineta”, de maio/junho desse ano, o CPERS/Sindicato apresentou os itens centrais da pauta,

---

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://vermelho.org.br>>. Acesso em 30 de dezembro de 2020.

solicitando soluções ao governo às questões salariais. Além do pagamento do Piso Nacional Salarial do Magistério, constava “[...] e, de imediato, o reajuste dos 13,01% fixados em janeiro deste ano, além de uma proposta para o pagamento dos 34,6% que ficaram do governo anterior [...]” (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2015, p. 04).

Decorridos os dois primeiros anos de seu governo, professores da Rede Pública Estadual do Estado do Rio Grande do Sul mobilizaram-se via CPERS/Sindicato, de diferentes maneiras, desde passeatas, vigílias, fechamento de órgãos públicos, como Assembleia Legislativa, Secretaria Estadual da Fazenda, de Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), dentre outros. E, ainda, realizaram greve durante noventa e quatro (94) dias. Além de o governo não atender a pauta reivindicatória apresentada no período inicial de seu mandato, as medidas adotadas complexificaram a difícil situação vivenciada pelos trabalhadores em educação, especialmente, dos professores. Com a greve, os trabalhadores em educação obtiveram “vitória”, dadas as condições em que recebiam pífias e atrasadas parcelas do salário, como também o recuo do governo em pontos polêmicos vinculados ao pagamento dos salários e outros.

Na matéria “Seguimos em luta”, publicada na “Sineta”, em fevereiro de 2018, o CPERS/Sindicato enunciou os resultados das mobilizações do ano anterior e da greve. Destacam-se os resultados, a saber:

Nesta Greve nossa primeira vitória foi fazer o governo recuar da ideia de pagar uma parcela menor do que R\$350,00 em setembro e o encontro de folhas em outubro [...] recuou na votação da PEC 257, a qual retira a responsabilidade do governo de ter dia para pagar o salário e 13º dos educadores e demais servidores conforme o artigo 35º da Constituição Estadual, impedir que o governo parcelasse o 13º em 24 vezes, pagamento do 13º integral mediante empréstimo bancário, liberação dos dirigentes sindicais da Direção Central e dos 42 Núcleos, constituição da mesa de negociação com o governo para tratar de questões pedagógicas e da valorização profissional [...] (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2018, p. 3).

Ao se comparar os itens da pauta reivindicatória apresentada pelo CPERS/Sindicato no primeiro ano de governo e os resultados da greve de 2017, que, por sinal, foi extensa, se evidencia a complexidade da situação dos trabalhadores em educação, tendo em vista que nem o pagamento do salário em dia e integral estavam garantidos. A pauta salarial do CPERS/Sindicato manteve-se, durante o período do governo Sartori, sem avanços em virtude do congelamento dos percentuais dos salários e ainda pagos em parcelas.

Alicerçado no Plano de Modernização da Estrutura do Estado, o governo centrou-se em medidas de caráter privatista e de redução significativa em investimentos em políticas públicas, com destaque às educacionais. As ações que seriam desenvolvidas com a



finalidade enfrentamento da situação de “calamidade financeira”, apregoada pelo governo, foram definidas no “Pacote de Medidas”, cujos objetivos eram:

Realizar continuamente avaliações das estruturas do Estado. Dar agilidade à gestão pública com foco na melhoria da prestação dos serviços públicos. Assegurar eficiência na gestão das contas públicas. Garantir a transparência e o controle social na utilização dos recursos públicos (RIO GRANDE DO SUL, 2017, p. 10).

As perspectivas do governo se efetivariam mediante alterações em diferentes frentes, desde estruturais às regras do serviço público. Para tanto, estabeleceu a redução de secretarias, a extinção de fundações e autarquias, a federalização e ou a privatização de companhias estatais. No tocante aos servidores públicos, definiu a retirada de direitos consolidados em planos de carreira, como a licença-prêmio e mudanças nas vantagens por tempo de serviço, além de alterações previdenciárias e na segurança pública (RIO GRANDE DO SUL, 2017).

A crise do Estado, conforme os discursos de governos, de modo geral, resultou em reformas e redução significativa de investimentos em políticas públicas. No entanto, a crítica ao caráter reducionista do Estado, como comumente entende-se, perpassa a apreensão da “forma política estatal” (MASCARO, 2013) e da intrínseca relação do que Mészáros (2011) estabelece no tripé capital, trabalho e Estado.

Em referência à análise de Mascaro (2013), destaca-se o processo de consolidação do capitalismo, a estruturação do Estado e suas aproximações. O autor enuncia que, “Se há uma identidade histórica entre capitalismo e Estado, trata-se de uma relação mais complexa” (MASCARO, 2013, p. 53). Em sociedades precedentes da capitalista, os domínios político e econômico formavam uma unidade; aqueles que detinham os meios de produção, exerciam o controle político. Deste modo, os mesmos que possuíam escravos e terras controlavam os setores econômicos e políticos das sociedades (MASCARO, 2013). Com o modo de produção capitalista, essa relação bifurca-se em virtude da “forma-valor”, que assume centralidade, como explica o referido autor.

É por conta da forma-valor, que encadeia uma série infinita de relações de troca de mercadoria e de exploração da força de trabalho mediante contrato, que se levanta a necessidade de que o poder político seja constituído como estranho aos próprios agentes da troca. A razão da vinculação entre Estado e capitalismo é menos voluntarista ou ocasional que estrutural (MASCARO, 2013, p. 53).

Portanto, as perspectivas idealizadas em relação ao Estado como provedor de políticas centradas nas necessidades humanas, sob a égide do capital, desfazem-se. Mészáros (2011) desconstrói a concepção que comumente se tem em relação ao Estado,

sendo que as legislações atribuem finalidades específicas no quesito dos direitos sociais. Contudo, constata-se distanciamento entre os marcos legais e a materialidade dos direitos sociais no conjunto da sociedade. Deste modo, enfatiza-se que se considera imprescindível pautar a apreensão do processo de consolidação do Estado como organização política específica da sociedade capitalista e, nessa direção, complementa-se a argumentação com base na premissa de Mézáros (2011, p. 121): “Na verdade, o Estado moderno pertence à materialidade do sistema do capital, e corporifica a necessária dimensão coesiva de seu imperativo estrutural orientado para a expansão e para a extração do trabalho excedente”.

Dito isso, tem-se, então, desafios a serem superados, o que, por certo, demanda debates, mobilizações da classe trabalhadora, superação de conformidade ou “consenso”, conforme desafia Mézáros (2008). Do mesmo modo, exige uma reviravolta total, e a destruição do tripé, capital, trabalho e Estado, como problematiza esse autor, cujo título da obra especifica coerentemente o que isso significa. Eis a pista, “Para além do capital”, o começo de tudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROVISÓRIAS

Ao se problematizar acerca das condições de trabalho dos professores da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, considerou-se os períodos dos recentes governos estaduais, de 2015 até o momento presente. Se ainda em 2020, os professores recebiam os salários atrasados, parcelados e com os mesmos índices de 2014, significa que as políticas de governo tiveram continuidade. No entanto, há de se considerar a totalidade dos movimentos que alteraram o contexto sócio-histórico e político. Isso se explica pela pandemia do COVID-19, que, além de todo o caos vivenciado pela sociedade, pelos efeitos na saúde pública, acrescenta-se às determinações das políticas governamentais em relação ao cumprimento do zelo pela economia, afinal, o país precisa se desenvolver, não pode parar, lembram constantemente os dirigentes políticos.

Em agosto de 2019, o CPERS/Sindicato manifestou seu posicionamento na publicação da “Sineta”, chamando atenção à sobrecarga de trabalho e às exigências aos professores com relação às demandas das aulas remotas. Desprovidos de condições de acesso às tecnologias digitais e de recursos, estudantes e professores vivenciaram situações adversas, conforme já evidenciado no início deste texto. Em um excerto da matéria, “Escolas fechadas, vidas preservadas”, a entidade assim se pronunciou:

Mesmo com defasagem salarial e os contracheques atrasados e picotados, os educadores(as) têm passado por intensas provações no período da pandemia. A falta de organização do governo Leite, orientações contraditórias, a imposição de ferramentas à revelia da autonomia escolar, a sobrecarga de trabalho e a falta de auxílio financeiro têm sido vetores de crise, ansiedade e insegurança (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL, 2020, p. 08).

Esse fato assume proporções extremamente preocupantes, tendo em vista os aspectos salariais que crescem a lista dos itens negligenciados por diferentes governos e todos os demais efeitos das políticas do atual governo. A centralidade desta análise priorizou as políticas de governo de 2015 até o presente momento, pela singularidade do acontecimento político vivenciado no país, cujo marco localiza-se no ano de 2016. O processo de reformas do Estado e, conseqüentemente, dos direitos sociais transcorreu de modo autoritário e extremamente abrupto, conciliando, “harmoniosamente”, capital, trabalho e Estado.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O caracol e sua concha**: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ClAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento**: a historicidade da Educação Profissional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

FERREIRA, Lílana Soares. **Trabalho pedagógico na escola**: sujeitos, tempo e conhecimentos. Curitiba: CRV, 2017.

FERREIRA, Lílana Soares. Trabalho pedagógico na Escola: do que se fala? **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n.2, p. 591-608, abr./jun. 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre produção e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís [Orgs.]. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 77-95.

MASCARO, Alysso Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital**. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira & Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.

OSÓRIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização: a sociedade civil e o tema do poder**. Trad. Fernando Correa Prado. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Seguimos em luta. **Publicação Sineta**. Porto Alegre, p. 3, fev., 2018.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. Eduardo Leite: novas façanhas, velhas práticas. **Publicação Sineta**. Porto Alegre, p. 6, ago. 2020.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. 2ª ed. Trad. María Encarnación Moya. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – Clacso: São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011.

# Capítulo 07

## POLÍTICA DE VALORIZAÇÃO DOCENTE NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO DO ACRE: UMA ANÁLISE DO TIPO DE VÍNCULO E DA REMUNERAÇÃO NO PERÍODO DE 2011 A 2018

**JHONEY BRANDÃO DE SOUZA**

Mestre em Educação pelo Programa pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor da Rede Municipal de Ensino de Rio Branco (AC)

**LÚCIA DE FÁTIMA MELO**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora na Universidade Federal do Acre (UFAC)

### INTRODUÇÃO

A valorização profissional da carreira docente, ao longo dos anos, tem se constituído através de debates, discussões e investigações sobre as diferentes realidades mundo a fora. E mais do que isso, tem se tornado uma demanda dos professores que atuam, sobretudo, na educação básica pública. As leis e regulamentações voltadas à categoria docente representam, sob inúmeros aspectos, a conquista dos movimentos sociais em defesa do magistério e, mais ainda, desafios para sua efetivação.

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu artigo 206, estabelece os princípios aos quais o ensino deve ser ministrado e destaca, em seu inciso V, que a valorização dos profissionais da educação é um dos pilares para a promoção da educação básica, sobretudo a pública, e de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394/1996, como um dos principais instrumentos que organiza a educação do país, regulamentou o que consta na CF de 1988, ao tratar a questão. Ela estabelece, no artigo 67, que os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação e que os estatutos e planos de carreira devem ser organizados a partir de alguns critérios (BRASIL, 1996).

É importante destacar que o Estado, desde a Modernidade, passou a assumir responsabilidade pela educação pública no país, vendo-se diante do desafio de organizar a seleção, contratação e perfil de formação dos professores para atuarem nos sistemas de ensino, o que, nas palavras de Jacomini e Penna (2015, p. 182), “inclui a normatização do exercício docente”.

Com a secularização e expansão do ensino e a consagração da educação básica como direito de todos e sob a responsabilidade do Estado, “o professor passou a ser funcionário

público, encarnando projeto político de escolarização e, junto com outros funcionários, passou a compor uma rede que teceu a burocracia estatal” (JACOMINI; PENA, p. 182).

O professor, na condição de funcionário especializado, passou a fazer uso do aparato estatal burocrático (normatizações, leis, decretos, suma, a legislação) para reivindicação dos seus direitos já estabelecidos e também para melhorias em suas condições de trabalho, como as questões de salário, desenvolvimento profissional na carreira, estruturas no ambiente escolar para o processo de ensino-aprendizagem, aposentadoria, dentre outras pautas.

Oliveira e Vieira (2012) trazem importante compreensão no entendimento sobre as condições de trabalho que são imprescindíveis ao professorado para que sua atuação profissional se dê de forma a atender aos fins e objetivos no processo formativo, nas diferentes etapas e modalidades de ensino de toda a Educação Básica. Essas condições referem-se:

[...] à forma como está organizado o processo de trabalho nas unidades educacionais, compreendendo escolas, creches e outros espaços em que se desenvolve o processo educativo. Tais condições compreendem aspectos relativos à forma como o trabalho está organizado, ou seja, a **divisão das tarefas e responsabilidades, a jornada, os recursos materiais** disponíveis para o desempenho das atividades, **os tempos e espaços** para a realização do trabalho, até as **formas de avaliação de desempenho, horários de trabalho, procedimentos didático-metodológicos, admissão e administração das carreiras docentes, condições de remuneração, entre outras**. A divisão social do trabalho, as formas de regulação, controle e autonomia no trabalho, estruturação das atividades escolares, a relação número de alunos por professor, também podem ser compreendidas como componentes das condições de trabalho docente (OLIVEIRA E VIEIRA, 2012, p.157 – grifos nossos).

Dos elementos destacados, todos cruciais para a organização do trabalho docente, destaca-se o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR), uma vez que materializa-se como uma dessas regulamentações, podendo ser compreendido como um conjunto de cargos provenientes por concurso público e

dispostos em posições escalonadas, em contraposição a posições isoladas, em que a passagem de uma posição para outra se pauta em critérios estabelecidos e implica, necessariamente, acréscimo no vencimento (DUTRA JÚNIOR *et al.*, 2000 apud BRASIL, 2018, p. 297).

A legislação referente à elaboração e implementação dos planos de carreira<sup>19</sup> dos diferentes sistemas de ensino destacam a importância desses instrumentos e são essenciais para regulação da carreira profissional docente, em nosso caso, dos profissionais da educação básica. Devem atingir a valorização do magistério (embora os resultados

---

<sup>19</sup>Constituição Federal de 1988, no art. 206, incisos V e VIII que tratam sobre isso e ainda, o art. 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996).

caminhem na direção contrária). Nos planos de carreira devem ficar explícitos, dentre outros aspectos, a forma de ingresso no cargo, formação mínima exigida de acordo com o cargo a ser exercido, jornada de trabalho, estrutura e movimentação na carreira, além da composição da remuneração.

Neste trabalho, as atenções voltam-se à questão da valorização do professor e de sua profissionalização, especificamente no Estado do Acre. Inicialmente, apresentam-se alguns aspectos que envolveram a metodologia utilizada na pesquisa. Em seguida, são tecidas considerações a respeito do tipo de vínculo/forma de contratação dos docentes da educação básica na rede estadual no Estado do Acre, durante o período de 2011 a 2018. Por fim, tem-se uma análise da remuneração dos professores a partir do PCCR, com formação em nível superior.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo decorre de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Acre. Trata-se de uma investigação sobre a política de valorização dos professores na rede pública de ensino do Acre, durante o período de 2011 a 2018, recorte temporal em que Sebastião Viana<sup>20</sup> esteve à frente do governo estadual. Adotou-se como abordagem a pesquisa qualitativa. Para Ludke & André (1986), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por: a) ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Deste modo, a abordagem foi considerada a que melhor possibilita um aprofundamento ao objeto de investigação, analisando as especificidades e as singularidades da temática, buscando, assim, compreender o fenômeno.

Como instrumentos de coleta e análise de dados utilizamos, inicialmente, a revisão de literatura consultando trabalhos já produzidos sobre a temática e; num segundo momento, foi realizada a análise documental, recorrendo ao PCCR e suas alterações ao longo dos anos, buscando tecer considerações sobre a valorização dos professores a partir do âmbito legal.

---

<sup>20</sup>Sebastião Afonso Viana Macedo Neves, mais conhecido como Tião Viana. Governou o Acre no período de 2011 a 2018. Foi eleito pela Frente Popular, que no período era composta pelos seguintes partidos: PT, PP, PRB, PDT, PTN, PSDC, PHS, PTC, PSB, PV, PRP, PCB, PTB, PSTU, PCdoB.

## O PLANO DE CARGOS, CARREIRA E REMUNERAÇÃO (PCCR) DOCENTE DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ACRE: O VÍNCULO DOS PROFESSORES

O PCCR do magistério público estadual do Acre foi aprovado pela Lei Complementar (LC) 67, de 1999. A lei substituiu a normatização estabelecida pela Lei complementar nº 14, de 1987, que tratava do Plano de Cargos, Salários, Benefícios e Vantagens do Magistério Acreano. Desde sua aprovação, em 1999, O PCCR passou por alterações. Tais mudanças, segundo Verçosa e Bassi (2019), têm como justificativa a reforma educacional implementada no Estado do Acre, que contou com a participação dos gestores estaduais e dos trabalhadores em educação, que foram participantes dos processos de reivindicação, negociação e na definição de políticas de valorização do magistério ao longo dos anos.

Um aspecto importante das análises dos autores citados, no tocante às alterações no PCCR estadual, revelam que as muitas alterações do plano, a partir de sua aprovação, em 1999, coincidem com a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) à frente do governo estadual, tendo mais alterações durante o governo Jorge Viana, em seus dois mandatos 1999-2002 e 2003-2006, que “podem ser caracterizados como de produção mais significativa no que se refere às medidas de valorização do magistério público” (VERÇOSA E BASSI, 2019, p. 5). Já em seu primeiro ano de governo, foi sancionado o PCCR que ainda vigora. Durante o último governo, de Sebastião Viana, temos apenas quatro alterações.

O PCCR do Acre engloba, em suas normatizações, professores, funcionários técnico-administrativos educacionais e de apoio administrativo educacional. Em relação ao professor, ao longo das três gestões do PT, o PCCR da rede estadual passou por alterações, alterou o cargo de professor e critérios de sua carreira<sup>21</sup>.

Em seu artigo 4º, o PCCR, por meio da Lei Complementar nº 274 de 2013, destaca que a carreira dos profissionais do ensino público estadual é integrada pelo cargo de provimento efetivo, estruturado em níveis, classes e referências. Para gozar dos direitos previstos no próprio plano de carreira, como progressão funcional por tempo e titulação, por exemplo, os docentes precisam ingressar via concurso público. A CF de 1988, no artigo 206, inciso V, define a valorização dos profissionais da educação escolar (magistério está incluso) como um princípio do ensino, e, para tal valorização, devem ser garantidos, “na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas<sup>22</sup>” (BRASIL, 1988).

---

<sup>21</sup>SOBRE ISSO, VER A TESE DE DAMASCENO (2010) QUE, DE FORMA DETALHADA, APRESENTA AS MUDANÇAS OCORRIDAS NA CARREIRA DO MAGISTÉRIO DE 1999 A 2009.

<sup>22</sup> REDAÇÃO DADA PELA EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 53, DE 2006.



Além da CF de 1988, que estabelece o critério do concurso público de provas e títulos para inserção dos profissionais do magistério, a própria LDB 9.394/1996, em seu artigo 67, reitera esse aspecto da valorização dos profissionais da educação. Além disso, a resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CEB nº 2, de 28 de maio de 2009, fixou as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.

Fica evidente, do ponto de vista legal, que a inserção por meio de concursos públicos é um ponto significativo para a valorização do magistério, pois é através deles que há a inclusão dos docentes nos estatutos e planos de carreira do sistema público de ensino.

Apesar dessa premissa, no contexto da rede pública estadual do Acre, a forma de contratação dos professores da rede tem sido alterada nos últimos anos. O número de docentes efetivos/estáveis têm decrescido e, em contrapartida, o de contratações temporárias tem aumentado consideravelmente. A tabela a seguir demonstra o tipo de vínculo dos professores atuantes na rede estadual durante os anos de 2011 a 2018, durante a gestão Sebastião Viana.

**TABELA 1 – NÚMERO DE PROFESSORES DA REDE ESTADUAL DE ACORDO COM O TIPO DE VÍNCULO (2011 A 2018)**

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
1. Concursado/efetivo/estável	2.723	2.312	2.121	2.614	2.542	1.526	1.701	1.484
2. Contrato Temporário	3.491	4225	4.238	4.131	4.362	5.282	6.098	6.712
3. Contrato terceirizado	9	21	6	7	11	11	51	8
4. Contrato CLT	-	96	107	80	88	52	46	72
<b>Total</b>	6.223	6.654	6.472	6.832	7.003	6.871	7.896	8.276

**Fonte:** elaborada pelos autores com base nos dados do INEP, por meio da Sinopse Estatística da Educação Básica nos anos de 2011 – 2018.

Em 2011, o número de profissionais concursados/efetivos/estáveis era de 2.723, o que, naquele ano, representava cerca de 43,8% do total de profissionais. O número de professores com contrato temporário representava 56%, e o de docentes com contrato terceirizado era de 0,2%. Com o passar dos anos, o número de profissionais do magistério com vínculo 1 (Concursado/efetivo/estável) foi decrescendo paulatinamente até o ano de 2018, caindo em 45,5% em relação à quantidade que havia em 2011. Como resposta a essa diminuição do número de professores concursados/efetivos/estáveis, há de se considerar que boa parte desses 45% dos professores tenham se aposentado ao longo do período, além daqueles que podem ter saído da rede estadual, ingressando em outros sistemas ou

até os profissionais que vieram a óbito. As vagas desses professores com vínculo 1 que saíram da rede estadual, conforme revela a tabela, não foram recompostas.

Outro ponto importante a respeito da tabela é que, à medida que o número de docentes do tipo 1 foi decrescendo, o de professores com o vínculo 2 (contrato temporário) atingiu um aumento exorbitante, que tem como justificativa o aumento do número de matrículas da educação básica nos últimos anos e a contratação desses profissionais para substituir o quantitativo de efetivos que foram deixando a rede estadual.

Em 2011, o número de professores com o vínculo 2 era de 3.491 e, em 2018, o valor aumentou 92,2%, chegando a 6.712 professores atuando na rede estadual com vínculo temporário. Em 2018, o número total de professores da rede estadual era de 8.276, sendo efetivos apenas 1.484 do total que, em percentual, representa 17,9%. Isso significa que 81,2% dos professores da rede estadual eram professores temporários, seguido de 0,8% dos professores com vínculo 3 (contrato terceirizado), e 0,1% com vínculo 4 (contrato CLT).

Chama-nos atenção o percentual (81,2%) de professores em caráter provisório que, em 2018, estavam vinculados à rede estadual, o que traz inúmeras implicações em relação à defesa da valorização docente. Esses profissionais não gozam dos mesmos direitos que os professores concursados/efetivos/estáveis, que têm possibilidade de alcançar evolução no cargo promovida no PCRR do Estado.

Sobre tal questão, Miranda (2006) destaca que, nos últimos anos, a contratação de professores passou a assumir variadas formas, especialmente a contratação do professor da escola pública. A autora destaca que:

Com relação às escolas públicas, se antes existia a figura do professor efetivo como regra, esse agora compartilha de outras formas de contratação. Portanto podemos destacar três formas predominantes de contratação na rede pública: o professor efetivo, o professor temporário e o professor precarizado. O professor efetivo é o servidor público, concursado, estável, estatutário; já o professor temporário é aquele profissional contratado por tempo determinado, em substituição ao incompleto quadro efetivo, organizados sob o regime da CLT; e, por fim, o professor precarizado que é aquele que realiza a ampliação de carga horária via contrato provisório - pode ser servidor efetivo ou temporário da rede de ensino - sem nenhum direito trabalhista como licença médica, férias, 13º salário, na maioria dos casos (MIRANDA, 2006, p. 6).

Esses profissionais, a partir da compreensão da autora, podem atuar em diferentes horários e instituições, submetendo-se a essas diversas formas de contratação, em busca de melhores rendimentos financeiros. Tal variedade nos postos de trabalhos tem impacto direto na precariedade das condições de atuação desse professor. Torna-se difícil desenvolver um bom trabalho, pautado pelo caráter formador do ensino e pela prática

reflexiva, quando é necessário se submeter aos processos de intensificação e precarização, em virtude da questão salarial.

Essa forma de contratação temporária/em caráter provisório, que até o período analisado era predominante na rede estadual, deveria ser utilizada para cobrir possíveis eventualidades do sistema educacional. Ao longo dos anos, no entanto, foi se tornando frequente e até predominante no serviço público de educação em alguns estados. Esses profissionais temporários desenvolvem seu trabalho assim como os efetivos, mas possuem direitos trabalhistas menores e diferenciados. Como exemplo, temos o fato de não gozarem dos direitos previstos no PCCR, além de, em alguns casos, serem encaminhados às escolas precarizadas ou de difícil acesso. Frente às necessidades e desejos de possuírem estabilidade, mesmo que parcial, esses professores acabam se sujeitando a essas condições.

Gatti e Barreto (2009) corroboram com essa discussão ao salientar que o tipo de vínculo que o docente possui com a escola está diretamente relacionado com a sua (des)valorização profissional. Professores efetivos, por exemplo, conseguem firmar as relações em um mesmo ambiente escolar, considerando que são lotados em uma unidade escolar e ali tendem a permanecer por um longo período. Em contrapartida, professores temporários não possuem essa garantia, uma vez que sua contratação volta-se para suprir necessidades temporárias e com tempo determinado, sem garantias.

Em suma, os professores temporários, além de não gozarem dos mesmos direitos que os professores servidores públicos efetivos, também não gozam das mesmas condições de segurança profissional, permanecendo sob um regime de instabilidade no ambiente escolar. Esse aspecto caminha na direção contrária da valorização docente requerida enquanto direito para todos os professores da educação básica, sobretudo a pública.

Embora os aspectos legais defendam a valorização docente e sua profissionalização mediante concurso e evolução profissional por meio dos planos de carreira, a própria CF de 1988, no artigo 37, inciso IX, possibilitou que casos de contratação por tempo determinado fossem estabelecidos em lei, para “atender a necessidade temporária de excepcional interesse público” (Brasil, 1988). Amparados do ponto de vista legal, Estados e Municípios têm utilizado o mecanismo para, de forma mais recorrente, realizarem contratação de professores em caráter temporário, em detrimento de concurso para (re)composição de pessoal do magistério público.

Diante dessa possibilidade, torna-se cada vez maior o número de professores com vínculos temporários nos sistemas públicos de ensino, agravando o processo de precarização de seu trabalho.

## A REMUNERAÇÃO DOS PROFESSORES ESTADUAIS NO PCCR: (DES)VALORIZAÇÃO?

Como já mencionado, o PCCR torna-se o principal instrumento de requerimento dos direitos legais dos professores, do ponto de vista de desenvolvimento profissional. No entanto, durante a pesquisa realizada, constatamos que esse Plano não contemplou a maioria dos professores, de fato. Isso porque se aplica apenas aos professores concursados/efetivos/estáveis, o que não ocorreu durante o período de 2011 a 2018, período este em que o quadro de professores temporários alcançou grande percentual, contrariando os aspectos da valorização da categoria docente.

Retomando a discussão do PCCR, verifica-se que sua última alteração se deu por meio da LC nº 330, de 6 de março de 2017. A lei foi fruto das reivindicações dos sindicatos dos profissionais da educação acreana, especialmente, o SINPROACRE<sup>23</sup> e o SINTEAC<sup>24</sup>. A referida LC suspendeu o pagamento do Prêmio Valorização e Desenvolvimento Profissional (VDP), alterou a tabela de remuneração do diretor escolar P2 (nível superior), a tabela de gratificações do coordenador administrativo, do secretário escolar, além de mudar as tabelas de vencimentos do magistério e do pessoal de apoio administrativo.

Atualmente, o PCCR da rede estadual organiza os professores em dois níveis: com formação de nível médio, na modalidade normal (P1), e professores com formação nível superior (P2). Tal alteração se deu em 2001, por força da LC nº 91/2001, que extinguiu o terceiro nível – pós-graduação – que até então compunha um nível da carreira. Verçosa e Bassi (2019, p. 6) afirmam que os “professores com essa formação passaram a receber gratificações, calculadas em percentuais fixos incidentes sobre o valor do vencimento”.

Ainda se encontra presente na carreira do magistério estadual o nível P1 (professor com formação em nível médio), em virtude de se ter matrículas no ensino fundamental – anos iniciais na rede pública estadual, nível equivalente ao que estabelece a LDB 9.394/1996, no artigo 62, em que admite “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal” (BRASIL, 1996). No entanto, não houve mais contratações nos últimos anos com essa formação em nível médio, tendo como razão, inclusive, as reformas educacionais que possibilitaram a implantação de programas voltados

---

<sup>23</sup>Sindicato dos Professores da Rede Pública de Ensino do Estado do Acre – SINPROACRE. Representa apenas a categoria docente.

<sup>24</sup>Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre - SINTEAC. O sindicato, por sua vez, representa professores e demais trabalhadores (não-docentes) em educação da rede pública.

à formação em nível superior desses profissionais. No entanto, ainda constam docentes que não se reenquadraram na formação em nível de graduação.

Em relação aos docentes com formação em nível superior, vale destacar que o PCCR possibilita progressão e promoção no percurso profissional da carreira. A promoção ocorre de acordo com o nível de formação desses profissionais. A formação está organizada na Classe I, composta por professores com nível superior; Classe II, docentes com especialização (*Lato senso*); Classe III, docentes com curso de mestrado (*Stricto Senso*); e Classe IV, composta por professores com curso de doutorado (*Stricto Senso*). Todas as classes possuem vencimentos iniciais e finais diferenciados, conforme será mostrado na Tabela 2.

Já a progressão vertical, que ocorre dentro da mesma classe e que leva o docente a um valor superior à referência anterior (da classe A para a B, por exemplo), como já foi comentado, está organizado da letra A a J, tendo como período para promoção 3 (três) anos, tal qual os docentes de nível médio. Isso quer dizer que um docente que ingressar no quadro efetivo da rede estadual levará cerca de trinta anos (cumpridos critérios como: interstício de três anos, avaliação de desempenho, avaliação de conhecimento) para alcançar a última referência (J).

A tabela a seguir demonstra como estão organizados, atualmente, os vencimentos dos professores da rede da classe P2 (formação superior) com jornada de 30 (trinta) horas semanais:

**TABELA 2 – VENCIMENTO DOS PROFESSORES DO ENSINO PÚBLICO ESTADUAL A PARTIR DA LEI COMPLEMENTAR Nº 330/17 (VIGÊNCIA A PARTIR DE 1º DE FEVEREIRO DE 2018)**

PROFESSOR P2 30H E ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO NÍVEL 2 30H				
REF	CLASSE I	CLASSE II	CLASSE III	CLASSE IV
	<i>Superior</i>	<i>Especialização</i>	<i>Mestrado</i>	<i>Doutorado</i>
J	4.565,10	4.907,48	5.249,86	5.478,12
I	4.324,83	4.649,19	4.973,55	5.189,80
H	4.084,56	4.390,90	4.697,25	4.901,47
G	3.844,29	4.132,61	4.420,94	4.613,15
F	3.604,02	3.874,33	4.144,63	4.324,83
E	3.363,76	3.616,04	3.868,32	4.036,51
D	3.123,49	3.357,75	3.592,01	3.748,19
C	2.883,22	3.099,46	3.315,70	3.459,86

B	2.642,95	2.841,17	3.039,39	3.171,54
A	2.402,68	2.582,88	2.763,09	2.883,22

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da Lei Complementar nº330/2017

Destacamos, inicialmente, nesta tabela, que o professor P2 (nível superior), cumprindo o interstício de três anos no efetivo exercício do cargo, pode progredir e, com os outros critérios mencionados anteriormente, pode passar de uma referência para outra e, dessa maneira, ter um acréscimo pecuniário de 10%. A dispersão entre a primeira letra (A) e a última letra na Classe I (J) é de 90,1%. Essa dispersão decresce percentualmente a depender do nível em que o professor se encontra, sendo que o aumento mais significativo que ele terá é o da referência A para a letra B, em que o acréscimo é de 10%. Nas demais progressões, os percentuais vão caindo, chegando, na última letra, a um acréscimo pecuniário de 6,6%.

Essa dispersão que ocorre na progressão entre o primeiro vencimento (letra A) e o último (J), que é de 90,1%, significa que esse professor jamais receberá o dobro de seus vencimentos iniciais, mesmo atingindo o final de todas as progressões verticais.

Outro aspecto interessante em relação a essa tabela é a diferença salarial entre os professores com formação em nível inicial (na classe I), dos demais níveis (II, III e IV). Os professores que se encontram em início de carreira e fazem especialização têm um aumento de 7,5% em relação à classe anterior que se encontravam. Os professores com formação em curso de mestrado têm uma gratificação de 15% e, com doutorado (Classe IV), a gratificação sobe para 20%. A diferença entre os vencimentos de um profissional com nível superior e o outro com doutorado é de apenas 20%, o que acaba tornando a carreira não atrativa, uma vez que não estimula o ingresso de docentes com esse último nível de formação. O Estado, por sua vez, não oferece condições para que os docentes invistam na formação continuada.

A partir dessa última alteração sofrida no PCRR (LC nº 330/2017), o salário inicial do magistério estadual passa a ser de R\$ 2.402,68 (dois mil quatrocentos e dois reais e sessenta e oito centavos) para formação em nível superior com jornada de 30 horas semanal, sendo dois terços destinados às atividades diretas em sala de aula, e um terço para demais atividades, em consonância com o que estabelece a Lei nº 11.738/2008, lei do PSPN.

Tomando por base os estudos de Gatti e Barreto (2009, p. 240), percebe-se que o

salário inicial de professores no geral tem sido baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação superior (como se verá adiante), e isso tem peso sobre as características de procura por esse trabalho. Entre outros fatores, carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão.

As autoras, em sua pesquisa, vão tecendo considerações sobre a docência no Brasil e sobre o quanto essa área tem sido de desprestígio pelos aspectos da carreira e remuneração, principalmente nos grupos mais jovens da sociedade. Alertam que outras áreas com mesmo nível de formação têm obtido maior procura, ao passo que persistem desigualdades salariais de professores nas diferentes regiões do país. Isso torna-se preocupante para a valorização do magistério em nosso país. Os planos de carreira, embora sejam um princípio constitucional, não têm sido efetivos para garantir melhorias aos professores.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que a análise da tabela de vencimentos da rede estadual à luz do PSPN seria imprescindível. Do ponto de vista legal, ele é o instrumento que tem orientado os estados e municípios nos ajustes salariais dos professores das redes (mesmo os PCCR's não sendo atualizados anualmente conforme propõe a lei). Embora a Lei do Piso não faça qualquer referência ao valor que deve ser pago aos professores com formação em nível superior e tenha a questão da diferença na carga horária, podemos estabelecer comparativos sobre o que estabelece o PCCR do Acre e o PSPN, além da comparação com relação ao salário-mínimo. Para isso, realizamos adequações na jornada de trabalho e na formação inicial, de maneira que os comparativos tenham um padrão comum de comparação e tornem-se coerentes para a realidade acreana.

O valor do vencimento inicial dos professores com nível superior é de 2.402,68, com jornada de trinta horas semanais, segundo o PCCR. Em 2018, o valor do PSPN foi reajustado de R\$ 2.298,80 (dois mil duzentos e noventa e oito reais e oitenta centavos) para R\$ 2.455,35 (dois mil quatrocentos e cinquenta e cinco reais e trinta e cinco centavos), um aumento de 6,81% em relação ao ano de 2017. Esse aumento percentual está 3,86% acima da inflação de 2017, que fechou em 2,95%, de acordo com o Índice Nacional de Preços ao Consumidor (IPCA). Com isso, diminuindo o valor da inflação sobre o valor do reajuste, o piso nacional do magistério teve um ganho real de R\$ 88,73 (oitenta e oito reais e setenta e três centavos).

Tomando esses dados em relação ao vencimento do magistério e o valor do piso durante o último ano da gestão Sebastião Viana (2018), podemos comparar se houve valorização do magistério em relação à remuneração, comparando com o PSPN.

Se dividirmos o reajuste salarial definido para o ano de 2018, R\$ 2.455,35, pela jornada de 40 (quarenta) horas – a fim de sabermos qual o valor da hora-aula – chegamos ao resultado de R\$ 61,38 (sessenta e um reais e trinta e oito centavos). Na sequência, multiplicamos o resultado pela jornada de trabalho dos professores da rede estadual, que

é de 30 horas. Com isso, podemos verificar o valor do PSPN de acordo com essa carga horária, chegando ao valor de R\$1.841,40 para formação em nível médio.

Esse valor, no entanto, não corresponde à remuneração dos professores com formação em nível superior, com jornada de 30 horas. Como já foi dito, o PSPN não especifica o valor salarial para os docentes com nível superior. Porém, a fim de estabelecermos essa comparação, podemos citar a proposta da Confederação Nacional dos Trabalhadores em educação (CNTE), por meio de um Projeto de Lei, no qual a entidade estabelece as diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública e recomenda, dentre os vários aspectos, que haja uma diferenciação nos

[...] vencimentos ou salários iniciais da carreira dos profissionais da educação por titulação, assegurando, no mínimo, a diferença de 50 (cinquenta por cento) entre a remuneração dos profissionais habilitados em nível médio profissional e os habilitados em nível superior, conforme definido pela Lei de diretrizes nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação escolar pública (CARTILHA CNTE, 2015, p. 1).

Considerando essa recomendação, da qual tanto a CNTE quanto os sindicatos locais partilham e, ainda, concordando que ela torne-se extremamente importante para a valorização do magistério por meio do piso salarial, podemos utilizar o valor calculado proporcionalmente em relação ao PSPN e à jornada de trabalho de 30 horas no estado do Acre, pago aos docentes com formação em nível médio, no valor de R\$1.841,40, e somar a esse valor os 50% a mais recomendados à diferenciação dos professores com nível superior. Assim, chegaríamos ao vencimento inicial de R\$ 2.762,10 para os professores com formação em nível superior (P2), com a carga horária de 30 horas semanais.

A rede estadual, no ano de 2018, pagava R\$ 2.402,08 aos professores efetivos, cerca 14,9% a menos do valor projetado, seguindo as recomendações da CNTE em relação ao magistério público com formação em nível superior. Essa realidade caminha na direção contrária da valorização da carreira e daquilo que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) busca alcançar em sua meta 17 até o ano de 2020. Essa meta defende “valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

Em situação de maior desvalorização encontravam-se os professores temporários que atuaram na rede durante os anos analisados. Além dos aspectos da falta de direitos em relação aos efetivos, outro ponto importante é a questão da remuneração. Nos últimos editais de processos seletivos simplificados para composição de professores temporários à



rede estadual, a remuneração para os professores com nível superior era de R\$: 2.162,41 (Dois mil, cento e sessenta e dois reais e quarenta e um centavos), ou seja, receberam aproximadamente 90% (noventa por cento) do pessoal efetivo.

Ressaltamos que o PCCR do magistério público estadual do Estado do Acre, até 2018, acabou dispondo sobre o desenvolvimento profissional de apenas 1.484 professores, o que equivale ao percentual de 17,9% do total de docentes que compunham o sistema estadual de ensino. Isso significa que esse documento, que deve ser voltado à valorização profissional docente, acaba atingindo um pequeno percentual de professores, já que a maioria desses profissionais, 82,1%, não são do quadro permanente e, portanto, não são contemplados nos poucos direitos que o PCCR busca atender em relação à profissão.

## CONCLUSÕES

Os dados obtidos na pesquisa aqui expostos, revelam que não houve alterações que possam ser consideradas significativas no PCCR durante os anos de 2011 a 2018, momento em que Sebastião Viana esteve à frente do governo estadual. Percebemos que as discussões a respeito da revisão ou alteração do Plano de Carreira, com vistas à valorização docente, não foram significativas.

Vimos que o PCCR atendeu um pequeno percentual de professores no período, enquanto mais de 80% dos docentes da rede estadual atuaram no ensino com vínculos provisórios/temporários, o que não pode ser considerado como valorização profissional. Soma-se a isso, o fato dos vencimentos dos professores revelarem-se insuficientes para uma garantia de vida condigna já que não são atualizados anualmente conforme a legislação federal estabelece (como a Lei do PSPN, por exemplo). Desse modo, a carreira não se torna atrativa, nem para ingresso na docência, nem para investimento na qualificação via formação continuada em cursos de pós-graduação *Lato Sensu* (especialização) ou *Stricto Sensu* (mestrado e doutorado), tendo em vista que não há estímulo aos professores e nem condições para tal investimento profissional.

Por fim, destacamos que são numerosos os desafios postos à valorização docente: participação dos professores em organizações sociais sindicais vinculadas à área de educação, visando melhores condições de trabalho; reivindicações junto aos governos locais para o cumprimento da legislação federal em relação ao piso salarial docente; (re)estruturação dos planos de carreira, valorizando a formação, estimulando e criando condições para a qualificação dos professores nos cursos *Lato e Stricto Sensu*. A luta não pode cessar.

## REFERÊNCIAS

ACRE. **Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999.** Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração dos Profissionais do Ensino Público Estadual e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, 1999.

ACRE. **Lei Complementar nº 274, de 09 de janeiro de 2013.** Altera a Lei Complementar n.67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o plano de cargos, carreira e remuneração dos profissionais do ensino público estadual. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, 2013.

ACRE. **Lei Complementar Nº 330, de 6 de março de 2017.** Altera dispositivos da Lei Complementar nº 67, de 29 de junho de 1999, que dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração PCCR dos Profissionais do Ensino Público Estadual, e Lei nº 1.704 de 26 de janeiro de 2006. Diário Oficial do Estado do Acre, Rio Branco, 2017.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Leis e Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MIRANDA, Kênia. As transformações contemporâneas no trabalho docente: repercussões em sua natureza e seu processo de trabalho. In: **Anais do VI Seminário da Rede Latinoamericana de Estudos sobre Trabalho Docente – Rede ESTRADO.** Rio de Janeiro, Nov. 2006. CD-ROM.

VERÇOSA, Pelegrino Santos; BASSI, Marcos Edgar. Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Magistério Público Estadual do Acre: a configuração da carreira dos professores. **FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação,** Porto Alegre, v. 9, n. 8, p. 1-21, 2019.

# Capítulo 08

## REFLEXÕES SOBRE OS EFEITOS DO MODELO GERENCIALISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O AFASTAMENTO DA EDUCAÇÃO POPULAR

**FERNANDA DOS SANTOS PAULO**

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), com Pós-Doutorado em Educação pela mesma Universidade. Professora da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC)

### INTRODUÇÃO

Este texto se origina do resgate do contexto da Educação Infantil na relação entre o modelo gerencialista e a Educação Popular, além de depoimentos (KOSMINSKY, 1986) de sujeitos que trabalham no contexto analisado: gestores, educadores e coordenadores de Instituições de Educação Infantil Comunitária. Os dados são retirados da Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA), espaço de militância de educadores que atuam em espaços escolares e não escolares da rede conveniada da capital gaúcha.

A literatura da educação comprova que muitos dos países desenvolvidos, desde os anos de 1980, passaram a adotar políticas educativas enraizadas em um referencial de modernização (GALVÃO, 1997; TORRES 1998; BIANCHETTI, 2005; HARVEY, 2008; LESSARD, 2016), ou, como conhecemos no Brasil, as denominadas parcerias público-privadas (PEREIRA, 1998, 1999; CARDOSO, 1998; GIDDENS, 2001; LAVAL, 2004; PERONI, 2010).

As mudanças, reconhecidas como modernização, com vistas a atender as demandas impostas pelas reconfigurações do capitalismo, fizeram com que os sistemas escolares se adaptassem. No Brasil, principalmente desde os anos de 1990, com a Reforma do Aparelho do Estado, vimos o início do debate da Terceira Via como moderna teoria social, a serviço da social-democracia (GIDDENS, 2001). Por isso, é de suma importância a compreensão das redefinições do papel do Estado (WOOD, 2014; PERONI, 2015) e suas relações e implicações no uso do conceito de Educação Popular, reconhecido como convergente a uma sociedade democrática. A Terceira Via (terceiro setor), ou, como conhecemos, as Organizações Não Governamentais, sem fins lucrativos, desde os anos de 1990, iniciaram atividades conjuntas com o Estado, na execução de Políticas Sociais.

No caso particular da Educação Infantil de Porto Alegre/RS, nos anos 1990, deu-se início às parcerias público-privadas a partir de convênios entre Associações Comunitárias e Prefeitura Municipal de Porto Alegre (AZEVEDO, 2007; SUSIN, 2005, 2009; PAULO, 2013,

2019; PRUNIER, 2018). Inicialmente, o regime de conveniamento, segundo entrevista realizada com José Clóvis de Azevedo, em 2010, era para ser provisório. Em seu livro, ele recupera esse histórico, dizendo que, em 2002, o número quase duplicou, pois “eram 120 creches comunitárias conveniadas, atendendo cerca de 8.350 crianças” (AZEVEDO, 2007, p.230). Segundo os dados AEPPA, mapeado juntamente com a colaboração do Fórum Municipal da Criança e do Adolescente, atualmente, em 2021 há 211 instituições de Educação Infantil parceirizadas na capital gaúcha. Verifica-se que as relações público-privadas, no contexto da política da Educação Infantil, são resultantes da reconfiguração das estratégias do neoliberalismo por meio da Terceira Via, como poderão ser confirmadas na sequência.

As primeiras creches comunitárias conveniadas, hoje denominadas como Instituições Comunitárias de Educação Infantil, foram inauguradas “[...] em 1993, com o processo inicial de conveniamento das creches comunitárias junto a SMED”, mediante “parceria do município de Porto Alegre com a sociedade civil junto aos movimentos sociais, resultado da mobilização popular” (PAULO, 2010, p. 21). Nessa configuração, discutia-se que o regime de conveniamento era um novo meio de viabilizar políticas participativas e democráticas. Inclusive, utilizava-se o conceito de Educação Popular como base para a Educação Infantil conveniada e de educadores populares para as trabalhadoras que atuavam nas chamadas “Creches Comunitárias” (PAULO, 2010, 2013; FLORES; SUSIN, 2013).

Anos depois, percebeu-se que o capital se reinventou, utilizando-se de uma nova forma de se materializar (PAULO, 2013; 2019). Em outras palavras, o projeto de reformas do Estado, em relação à Educação Infantil conveniada, permaneceu a serviço do capital. Isto é, o projeto de sociedade em voga reverberou nos projetos de educação, trazendo transformações sociais e econômicas.

## **MODERNIZAÇÃO A SERVIÇO DO CAPITALISMO – QUAL O LUGAR DA EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMUNITÁRIA?**

Sabemos que o processo de industrialização acarretou mudanças significativas no campo econômico, político, social, cultural e educacional. O processo de urbanização trouxe a demanda da educação como mecanismo de progresso nacional, sendo os Estados responsáveis pela produção e o controle da educação nos séculos XIX e XX (LESSARD, 2016). Diante desse cenário, os sistemas escolares se adaptaram com os princípios da administração, como burocracias, economicidade, entre outros.

A instrução de grande número de crianças a um custo relativamente baixo (LESSARD, 2016) é um dos princípios do gerencialismo (UCZAK, 2014). No caso da Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre, executada via parceria público-privada, por Organizações Não Governamentais, consideradas como instituições sem fins lucrativos, um dos argumentos é:

Segundo a PMPA, uma das justificativas para os altos custos das EMEl e JPs são os salários mais altos (em relação às educadoras das Creches Comunitárias) das educadoras, pois praticamente todas têm formação de Ensino Superior e algumas até Pós-Graduação. Segundo a pesquisadora Maria Otília Susin, entrevistada durante a pesquisa de campo, uma criança da EMEl custa ao ano em torno de R\$5.000,00; enquanto uma criança da Creche Comunitária, R\$1.700,00 a R\$1.800,00 anuais (ANJOS; KOZONOI, 2009, p.7).

No depoimento (2020) de alguns dirigentes, coordenadores e educadoras das “Creches Comunitárias” (Instituição Comunitária de Educação Infantil de Porto Alegre), ouvimos que:

1) Era um sonho ter creche na comunidade para os filhos. O tempo foi passando, a exigência aumentou e não foi valorizado o nosso trabalho (Dirigente de Associação); 2) Uma EMEl custava muito mais que uma creche comunitária. Parecia um jeito de dar oportunidades para todos a menor custo (Dirigente de Associação); 3) A gente entrou como educadora, somos cobradas como professoras e pagas como técnicas de desenvolvimento infantil” (Educadora); 4) A secretaria deixou claro que a formação não contará como hora de trabalho. Eu não consigo ver uma formação fora do horário de trabalho. Só se for nos sábados, mas deverá contar como dia letivo. Pelo jeito, teremos que lutar novamente por esta formação. Continuo não entendendo um governo sem diálogo (Dirigente); 5) Sobre as diferenças entre Escola municipal e das associações sempre foi um questionamento, que durante muito tempo Conselheiros fizeram no Orçamento Participativo, mas não temos avanços (Dirigente de Associação); 6) Não foi isso que a gente achou que seria. Buscamos formação e de nada adiantou. Cadê o diálogo sobre educação de qualidade? Acho que temos muita conversa e negociação pela frente. Se acatarmos quietos as determinações de cima para baixo, dificilmente conseguiremos avançar. O que temos é um trabalho desvalorizado, cheio de cobranças, mas nem reconhecido é (Coordenadora Pedagógica); 7) Sou coordenadora pedagógica, mas faço o trabalho de supervisora, orientadora, secretária, diretora e professora, e até de merendeira (Coordenadora Pedagógica); 8) Não ganhamos salários, somos cobrados como se fossemos assalariados. Temos obrigações, e agora chamam todos de colaboradores. Todos sofreram demais com esta desvalorização. Já tivemos suspensões e salários reduzidos, e quem é cobrado? – nós, dirigentes! (Dirigente de Associação); 9) Recebemos para atender até 60 crianças, mas atendemos mais do que esse número - a comunidade precisa. Mas o dinheiro é para 60 e não para 80 e poucas crianças. Eles chamam de metas. E aumentar as metas e o repasse não é muito fácil. Passa por burocracias, tem edital (Coordenadora Pedagógica).

Observamos, nos excertos, que um dos temas tratados se refere ao trabalho das profissionais de educação que atuam nessas instituições. Isso porque, na origem da relação público-privada no município de Porto Alegre, a partir de Termo de Conveniamento firmado com Instituições sem fins lucrativos e a Prefeitura, surgiu um movimento popular em defesa da formação das educadoras leigas das “Creches Comunitárias”. Esse movimento veio a tornar-se uma associação em 2000: Associação de Educadores Populares de Porto Alegre.

Ressalta-se que o embrião do movimento de conveniamento foram os movimentos comunitários, que, organizados, reivindicaram o direito a creches (FLORES, 2007; PAULO, 2013, 2013). Diante dos movimentos em defesa dos direitos sociais, da participação e da democracia é que o conceito de Educação Popular foi utilizado pela relação público-privada, via regime de conveniamento/parceria.

Outro ponto a ser destacado, a partir dos depoimentos, é a questão da flexibilização das relações de trabalho, cuja precarização suscita o debate sobre o trabalho dos profissionais que atuam no contexto de parceria público-privada, os quais passam por limitações referentes ao regime de trabalho, formação, salário, valorização e as nomenclaturas de cargos utilizados na contratação. Alguns exemplos são importantes, a saber:

**Quadro 1** – Comparação da política de atendimento da Educação Infantil, via município: rede própria e Parceirizada/conveniada

<b>Rede Própria (Escolas Municipais)</b>	<b>Rede Parceirizada (público-privada)</b>
Nomenclaturas de cargos utilizados na contratação: Professor e monitor.	Nomenclaturas de cargos utilizados na contratação: Técnicas do Desenvolvimento Infantil e Auxiliares do Desenvolvimento Infantil.
Regime de trabalho: 20 ou 40 horas para professor. Monitoras: 30 horas	Regime de trabalho: 44 horas.
Formação: Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996. A maioria das professoras possui formação em nível superior.	Formação: Conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, com flexibilidades. A maioria não possui formação em nível superior. Atualmente as Instituições buscam contratar professoras de nível médio com magistério
Valorização e Reconhecimento: Existe ou Plano de Carreira e sindicato de professores.	Valorização e Reconhecimento: Não existe Plano de Carreira. O Sindicato não é de professores. É o Sindicato dos Empregados em Entidades Culturais, Recreativas, de Assistência Social, de Orientação e Formação Profissional no Estado do Rio Grande do Sul (SENALBA/RS) que representa essas profissionais.

Fonte: elaborado pela autora

Esse modelo de gestão (gerencialismo) demonstra a distância daquilo que entendemos por educação de qualidade social e, conseqüentemente, por Educação Popular com base em Paulo Freire, autor referenciado nas formações das educadoras que atuam nas Instituições de Educação Infantil Comunitária, parceirizada com o município de Porto Alegre, via Regime de Colaboração com a Prefeitura.

A Educação Popular, para Freire, é resistência, é a favor das causas populares e:

[...] esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí, para que se possa fazer escola de outro jeito. Em uma primeira “definição”, eu a aprendo desse jeito. Há estreita relação entre escola e vida política (FREIRE, 1989, p.19).

Paulo (2018) apresenta sentidos e significados do popular na educação. Avalia que o ‘popular’ mencionado, nos casos como o da parceria público-privada, é o de popularização da educação através da ampliação da escola para crianças das camadas populares, bem como de práticas assistencialistas, contrárias à emancipação humana proposta na pedagogia de Paulo Freire. Em outras palavras, temos o popular na escola, e não uma escola embasada pela Educação Popular freiriana. Então, é possível afirmar que a Educação Popular, com base em Paulo Freire, se contrapõe ao modelo gerencialista, presente na educação via regime de parceria público-privada.

Se atentarmos para a ideia de modernizar a gestão pública, vemos que ela vem sendo interpretada de diferentes e múltiplos modos, com vistas a:

[...] reduzir a dívida pública, satisfazer as exigências do cidadão-consumidor, “romper com um passado autoritário simbolizado por uma estrutura centralizada” [...] aumentar a legitimidade democrática do governo [...] e melhorar a eficiência e eficácia, flexibilidade e inovação do Estado, preservando ao mesmo tempo, o serviço público [...] (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 110).

Esse é o modelo gerencialista, que está presente nos editais<sup>25</sup> de chamamento público para seleção de organizações da sociedade civil para prestação de serviço de Educação Infantil em escola comunitária. Pelos depoimentos de trabalhadores da Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre, vimos que existe uma cobrança por resultados, eficiência, produtividade (metas) e eficácia por parte da Secretaria Municipal de Educação. Além disso, observamos o argumento da gestão municipal sobre a necessidade de redução orçamentária devido a crises e gastos desnecessários. Para tanto, propõe-se alternativas para solucionar tais problemas, e, assim, melhorar os seus resultados. Toda essa justificativa impulsionou reformas que repercutiram em novas formas de organização e regulação das escolas conveniadas/parceirizadas. Esse modelo está sob a égide dos princípios da nova gestão pública.

---

<sup>25</sup> É possível conferir editais no portal da prefeitura de Porto Alegre: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/>. Nesse endereço eletrônico, encontramos os editais das contratações das Organizações da Sociedade Civil. A publicidade está consoante ao Art. 10, da Lei Nº 13.204/2015 (Marco Regulatório Das Organizações da Sociedade Civil).

Na Associação de Educadores Populares de Porto Alegre (AEPPA) se reconhece que uma das bandeiras de luta dos educadores, desde a década de 1980, foi a de mudar a administração da escola pública, tornando-a mais democrática e participativa em todas as instâncias. Havia, em nossa história, uma marca da administração empresarial e tecnicista, cujo propósito era a economia de gastos, os resultados e a lucratividade. As novas proposições, reivindicadas por educadores/as progressistas e Movimentos Sociais Populares, conquistaram a gestão democrática da escola pública, inclusive incorporada à Constituição Cidadã, de 1988, e especificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e, posteriormente, desdobradas pelos Estados e municípios. Porém, as aspirações para a Educação Democrática, dos anos de 1980, que defendia a universalização da educação pública, ganharam novo sentido a partir dos anos 2000. O público passa a ter novo significado, podendo não ser estatal e nem totalmente gratuito.

Entretanto, foi a partir dos anos 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, que os pressupostos da ideologia neoliberal, consoante com os interesses do capital, passaram a ser apresentados como alternativa ao projeto de Estado. A reforma do Estado foi uma política de materialização da ideologia neoliberal, ocasionando cortes nas áreas sociais, enxugamento dos órgãos públicos e evidenciando o pressuposto do Estado mínimo.

A Reforma Gerencial apresentada em 1995, através do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE, visava construir uma administração pública gerencial em nome da necessária substituição à administração burocrática. A Reforma do Estado emerge no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a qual influenciou os sistemas públicos de educação, mais especificamente na educação básica (PAULO, 2019, p.15).

Trata-se de um novo modelo de gestão empresarial, cuja administração estatal recomenda a flexibilidade das relações e o aumento da produtividade com redução de custos, incorporando um padrão de qualidade total. Esse novo modelo gerencial, proposto pela Reforma do Estado, se instaura na educação em nome da transformação da administração burocrática para uma gestão educacional flexível, descentralizada e autônoma. É desse projeto que nasce o Estado avaliador e menos interventor na execução de políticas públicas, isto é, um Estado máximo para o desenvolvimento do capitalismo e mínimo para as causas populares. Ou seja,

O Estado nacional é forte e pouco interventor no econômico e no social: forte porque produz políticas sobre as diversas atividades de Estado; pouco interventor, pois impulsiona, segundo a ideologia neoliberal, um movimento de transferência de responsabilidades de sua alçada para a da sociedade civil, ainda que as fiscalize, avalie e financie, conforme as políticas por ele produzidas e influenciadas pelas agências multilaterais (SILVA JR, 2002, p. 33).



A exemplo de políticas de um Estado menos interventor e avaliador, cito a execução de políticas educacionais mediante parcerias público-privadas. Os Editais de chamamento público para seleção de organizações da sociedade civil para prestação de serviço de Educação Infantil trazem várias questões inerentes ao modelo gerencialista, mas, aqui, citarei a competitividade entre escolas que possuem maior recurso e aquelas de menor porte. Também, destaca-se a ênfase aos resultados das metas a serem cumpridas (sobretudo com relação ao número de vagas ofertadas). Vimos, nesse quadro, o caráter pragmatista voltado para um saber-fazer (HYPOLITO, 2010) marcado por uma racionalidade técnica e um neotecnicismo com uma roupagem customizada/ personalizada ao capitalismo do novo século. No entanto, o gerencialismo na educação enfatiza um fazer técnico, com instrumento prático e uso de padrões de qualidade, acompanhados por avaliação por resultados.

Sobre a relação público-privada na educação, Vera Peroni (2009, 2015) e Otilia Susin (2009) contribuem para a compreensão desse fenômeno político e social, presente em Porto Alegre desde os primeiros conveniamentos entre o poder público municipal e as Instituições Comunitárias de Educação Infantil.

No atual contexto, a relação público-privada na Educação Infantil, no caso de Porto Alegre, tem acompanhado os avanços do neoliberalismo, e, com isso, avistamos o progresso de uma das formas da materialização da Reforma do Aparelho do Estado: o modelo gerencialista na educação.

Concernente à expansão das parcerias público-privada da Educação Infantil, há mais de 200 Escolas Conveniadas à Prefeitura Municipal de Porto Alegre, e 35 Escolas Municipais de Educação Infantil com atendimento em turno integral, assim como as conveniadas/Parceirizadas. Segundo o Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul, acerca da inspeção especial – Educação Infantil:

[...] o crescente conveniamento das vagas ao longo dos anos culminou com uma conjuntura em geral desfavorável aos alunos da rede conveniada, com prejuízos em termos de qualidade dos serviços prestados e pela infringência ao princípio da gratuidade (TCE-RS, RESOLUÇÃO Nº 1.004/2014, p. 645).

Constatamos que as políticas educativas, via relação público-privada na Educação Infantil, corroboram para a materialização do modelo gerencialista, sobretudo com a visão economicista da/na e com a educação pública. A economia, a eficiência e a colaboração entre Estado e Sociedade Civil são bases para o desenvolvimento da gestão escolar, consubstanciada pela reestruturação do capitalismo, fazendo com que a redefinição do papel do Estado para com as políticas sociais seja pauta prioritária dos governos.

Atentamos que, no período atual, a reestruturação do capitalismo necessita de um trabalhador flexível, o chamado colaborador. Se verificarmos nos depoimentos publicizados, dos sujeitos que integram a Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre, é visível a lógica gerencial sinalizada por princípios da administração e de um voluntarismo. Embora verifiquemos a crescente racionalidade técnica na execução das parcerias público-privadas na Educação infantil, ainda existe um hibridismo entre o profissionalizar tecnicamente para o saber fazer e o saber fazer voluntário sem formação técnica. Daí a nossa preocupação com a reconversão de um projeto de escola democrática para a consumação da mercoescola (AZEVEDO, 2007) embasada pelo modelo gerencialista. O que interessa aqui é acentuar a presença da lógica mercadológica na execução e direção das políticas educacionais.

Na contramão, a Educação Popular, paradigma da educação em comunidades desde os anos de 1950, ainda é pautada em alguns espaços de inserção das trabalhadoras e trabalhadores da Educação infantil Comunitária de Porto Alegre. Como forma de compreensão do contexto das parcerias público-privadas, a AEPPA:

Manifestou-se, engajada na luta por espaços de formação, sendo que, no nível superior, foram conquistados pela associação entre os anos de 2001 e 2007: a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), o Centro Universitário IPA Metodista e a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), ambas com *campus* no município de Porto Alegre. O curso disponibilizado majoritariamente era a Pedagogia, sendo que no Centro Universitário IPA/Metodista foram articulados cursos em outras áreas, mediante a aproximação da atuação do educador; além disso, outra caracterização se deu na PUC-RS, onde o curso de Pedagogia, ofertado para 126 educadores, tinha ênfase na Educação Popular. Desde 2018, a AEPPA mantém oferta de um curso em parceria com o Instituto Federal do Rio Grande do Sul, no campus Restinga. O curso de extensão “Educação Popular: trabalho e formação de Educadoras/es Populares de Porto Alegre” é direcionado a educadoras(es) populares, militantes da AEPPA ou de Movimentos Sociais (PRUNIER, 2018, p. 131).

Todavia, muitos trabalhadores da Educação Infantil Comunitária se afastaram de Movimentos Populares e não se reconhecem como educadores populares. Acreditamos que a identidade do educador é uma das pautas mais urgentes em se tratando de bandeiras de luta para a compreensão da crescente precarização do trabalho docente, bem como da política educacional. Na AEPPA, considera-se educador/a popular o militante da Educação Popular, independente da profissão ou ocupação laboral. Diante desta conjuntura, a AEPPA não consegue realizar um trabalho de formação política de abrangência municipal, mesmo sendo um espaço de mobilização em prol da valorização, reconhecimento e fortalecimento das lutas populares.

Diante dessa situação, reflexões sobre os efeitos do modelo gerencialista na Educação Infantil, percebidos na administração e organização da escola, são necessárias. Nas palavras de Hypólito (2010), as políticas, sob o modelo gerencialista, colaboram com a vitória do Estado na submissão da escola e da educação aos interesses do mercado. O depoimento 3, de uma educadora, expressa, em alguma medida, o que queremos dizer: “a gente entrou como educadora, somos cobradas como professoras e pagas como técnicas de desenvolvimento infantil.” A inexistência de política de reconhecimento e valorização profissional, que, de modo sucinto, expressa a falta de formação política, inclusive nos espaços comunitários de execução da política de Educação infantil. Uma formação que possa contribuir para a compreensão do projeto de educação em voga e os motivos pelos quais a administração pública não investe em educação pública estatal, bem como o porquê a sociedade civil não luta por educação de qualidade social para todos e todas. Qualidade social significa, também, a contratação legal (formalizada) de professores e não de Técnicos de Desenvolvimento Infantil, de um plano de carreira, de jornada de trabalho compatível à etapa da Educação.

As atuantes do contexto Comunitário da Educação Infantil, participantes da AEPPA, dizem que suas lutas são pela educação pública, pela formação inicial e continuada de docentes, e que, enquanto houver esse espaço de atuação, lutarão para que a administração pública e a sociedade reconheçam a importância dos seus trabalhos. Nesse segmento, é importante destacar a crescente ênfase das políticas educacionais que flexibilizam as relações de trabalho e apresentam a “precarização geral do ensino no país.” (SAVIANI, 2013, p. 754). Estamos falando de um projeto de educação sustentado pelo capitalismo. Quer dizer, a escola no modelo gerencialista é a base da nova reestruturação da educação a serviço do desenvolvimento do capitalismo. Entendendo esse projeto, é possível afirmar que ele é destrutivo no tocante às lutas pela libertação/emancipação das classes populares – público da escola pública estatal e da escola conveniada/parceirizada.

Por isso, é imprescindível uma formação consistente, que promova o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania (SAVIANI, 2010). A Educação Popular poderia, nos pressupostos apresentados por Saviani (2010), ser uma proposta alternativa à mercoescola e ao modelo gerencial de educação (AZEVEDO, 2007).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas pesquisas demonstram que o processo de parcerias público-privada da Educação Infantil vem aumentando significativamente. Com isso, há um crescente

enfraquecimento da presença da educação pública como resistência à redefinição do papel do Estado. A direção e a execução da política pública educacional têm sido disputadas, e a elite brasileira e internacional têm participado na elaboração de políticas destinadas ao desenvolvimento do capitalismo.

O contexto comunitário da Educação Infantil de Porto Alegre ainda é quase desconhecido pela universidade, merecendo o anúncio da necessidade de mais pesquisas, que no que diz respeito a esse campo de investigação, são quase ausentes. A formação para o trabalho na Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre não tem sido realizada pela universidade, nem mesmo através de projetos de extensão. A administração pública desvaloriza a luta pela formação inicial e continuada de educadores. Também não propõe alternativa à falta de formação profissional e/ou à desvalorização e não reconhecimento dela desde o início da política de conveniamento. As dimensões da formação humana, na perspectiva da Educação Popular, não estão presentes na política de parceria público-privada da Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre.

Desse modo, a educação de qualidade social, segundo a Educação Popular, vem de encontro ao modelo gerencialista de educação que defende a qualidade total (HERÉDIA, 1997). Nos depoimentos, foi possível identificar os efeitos da responsabilização da sociedade civil organizada na execução de políticas educacionais. Identificamos aspectos relacionados à pressão social, ao produtivismo (metas a serem alcançadas e seus resultados), ao estresse causado pela sobrecarga de trabalho, e a alterações nas relações de trabalho no tocante à execução das parcerias público-privadas.

Percebemos a fragilidade da relação que envolve as parcerias do público com o privado, sobretudo no que se refere à gestão das escolas de Educação Infantil. Nos depoimentos, verificamos um avanço no que diz respeito ao trabalho por amor à causa. Isso devido à materialização das desigualdades sociais vivenciadas pelos sujeitos das Instituições de Educação Infantil parceiras. O sentimento de desvalorização ficou explícito nos depoimentos apresentados. Porém, não visualizamos a análise crítica a respeito do paradigma neoliberal presente na educação. Nos estudos teóricos, ficou evidenciado o neoliberalismo assumindo, explicitamente, a escolha da divisão de dever da oferta da Educação Infantil em Porto Alegre: a gestão compartilhada entre administração pública e sociedade civil organizada, transferindo a responsabilidade do Estado para a iniciativa privada sem fins lucrativos. Possivelmente, o regime de parceria público-privada pode vir a consolidar a prática da privatização e/ou terceirização da educação, transformando a escola em uma empresa (LAVAL, 2004).

A educação proposta nos anos de 1980, baseada em uma gestão democrática e participativa, não é um tema pautado na Educação Infantil Comunitária, por conta do associativismo, mas indicamos que seja um tema a ser investigado. A influência dos princípios neoliberais tem se acentuado ao longo do tempo na Educação Infantil Comunitária, contudo tem sido pouco reconhecida pelos educadores, coordenadores e dirigentes.

É significativo registrar que, mesmo decorridas quase três décadas, a política pública da Educação Infantil pública permanece sendo executada via parceria público-privada, por instituições sem fins lucrativos. As instituições da rede municipal não tiveram crescimento, diferentemente do caso das parcerias, que só tem ampliado. Por fim, a permanência da política de parcerização revela uma política pobre para pobres, acelerando os níveis de precarização, sobretudo associado aos trabalhadores da Educação Infantil de Porto Alegre.

É importante avançar na luta por condições igualitárias de atuação na Educação infantil pública, além da valorização dos profissionais da primeira etapa da Educação Básica. No novo paradigma de gestão educacional, o gerencialismo, a lógica empresarial é incorporada pela escola, tornando-se um obstáculo às lutas populares, à Educação Popular e ao projeto de educação pública democrática de qualidade social.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Isadora Oliveira dos; KOZONOI, Nathália Batista. **Relatório Final Projeto Conexão Local: Creches Comunitárias**. São Paulo: FGV, 2009.

AZEVEDO, José Clóvis. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e escola cidadã**. Porto Alegre: Sulina, Editora universitária Metodista, 2007.

AZEVEDO, José Clóvis. Educação Popular e as Creches Comunitárias. [Entrevista concedida a Fernanda dos Santos Paulo] para monografia intitulada como “Formação das/os educadoras/es populares de Porto Alegre formadas/os em Pedagogia: identidade, trajetória e desafios.” Porto Alegre, 2010.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Notas sobre a reforma do Estado**. Novos Estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 50, p. 5-11, mar. 1998.

FLORES, Maria Luiza; SUSIN, Maria Otília. Expansão da Educação Infantil através de parceria público-privada: algumas questões para o debate (quantidade versus qualidade) no âmbito do direito à educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013, p. 220-224.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. **Movimento e Complexidade na garantia do direito à Educação Infantil**: um estudo sobre políticas públicas em Porto Alegre. 2007. 289 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

KOSMINSKY, Ethel. Pesquisas Qualitativas: a utilização da técnica de histórias de vida e de depoimentos pessoais em Sociologia. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 30-36, jan. 1986.

GALVÃO, Antônio Mesquita. **A crise da ética**: o neoliberalismo como causa da exclusão social. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIDDENS, Anthony; TURNER, Jonathan. **Teoria social hoje**. São Paulo: UNESP, 1999.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HERÉDIA, Vânia Beatriz Merlotti. Dilemas da globalização. In: LEITE, Helena; OLIVEIRA, Lorita Maria de. (Org.). **Qualidade em Educação**: um debate necessário. Passo Fundo: Universidade Educação Básica, 1997, p. 19-26.

HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, Estado e regulação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out./dez. 2010.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza de Carvalho e Silva. Londrina: Planta, 2004.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas educativas**: a aplicação na prática. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.

LIMA, Licínio. **Sobre a educação cultural e ético-política dos professores**. Educar em Revista, Curitiba, n. 61, p. 143-156, jul./set. 2016.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Formação das/os educadoras/es populares de Porto Alegre formadas/os em Pedagogia**: identidade, trajetória e desafios. 2010. 79f. Monografia (Especialização em Educação Popular: Gestão em Movimentos Sociais). Instituto Superior de Educação Ivoti, Ivoti, 2010.

PAULO, Fernanda dos Santos. **A Formação do(as) Educadores (as) Populares a partir da Práxis**: um estudo de caso da AEPPA. 2013. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PAULO, Fernanda dos Santos. **Pioneiros e pioneiras da educação popular freiriana e a universidade**. 2018. 268f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.

PAULO, Fernanda dos Santos. Relações público-privado na educação: políticas de democratização na concepção da educação popular? **Ciência em Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 42, p. 13-23, dez. 2019.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

PEREIRA, Luís Carlos Bresser; GRAU, N.C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: PEREIRA, Luís Carlos Bresser; GRAU, Núria Cunill. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 15-47.

PERONI, Vera Maria Vidal. A democratização da educação em tempos de parcerias entre o público e o privado. **Revista de Educação Brasileira**, Cuiabá, v. 19, p. 215-227, mai./ago. 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PRUNIER, Simone Souza. **A parceria público-privada na educação infantil em Porto Alegre: suas implicações para o trabalho docente**. 2018. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

RIO GRANDE DO SUL. Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul. Avaliação da eficiência e da eficácia da rede municipal de Ensino Fundamental de Porto Alegre. Disponível em: <https://www.ceapetce.org.br/uploads/documentos/593181a4970f58.15184048.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SAVIANI, Demerval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: Abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013.

SILVA JUNIOR. João dos Reis da. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo; SALES, Mônica Patrícia da Silva. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.14, n. 2, p. 171-183.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A Educação Infantil em Porto Alegre: um estudo das creches comunitárias**. 2005. 248 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

SUSIN, Maria Otília Kroeff. **A Qualidade na Educação Infantil Comunitária de Porto Alegre: estudo de caso em quatro creches conveniadas**. 2009. 306 f. Tese (Doutorado em

Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lilian.; WARDE, Mirian Jorge . J. & HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1998, p. 125-194.

UCZAK, Lucia Hugo. **O PREAL e as e as políticas de avaliação educacional para América Latina**. 2014. 204 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.



# Capítulo 09

## A FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DE SABERES PARTILHADOS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO RIO GRANDE DO SUL

**DENISE COSTA CERONI**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente em Cursos de Graduação e Pós-Graduação

**ALINE BENEDETTO DORNELLES**

Especialista em Supervisão Escolar pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul

**MICHELE SALATINO**

Especialista em Educação Especial Inclusiva pelo Centro Universitário Censupeg (CENSUPEG) e em Gestão Escolar pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Professora na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul

*Onde houver uma árvore para plantar, planta-a. Onde houver um erro para emendar, emenda-o tu. Onde houver um esforço de que todos fogem, fá-lo tu. Sê tu aquele que afasta as pedras do caminho.*

Gabriela Mistral

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a intenção de compartilhar momentos de formação continuada realizada junto a uma escola pública, pertencente à Rede Estadual de ensino, na cidade de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. A experiência que será retratada foi realizada no ano letivo de 2019, ano que antecedeu a pandemia ocasionada pelo vírus SARS-CoV 2, em uma escola que valoriza a formação docente, pois entende a sua importância como possibilidade contínua de discussão e formação. A formação docente se deu pela necessidade de trabalhar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir das competências apresentadas no documento. Salienta-se que, durante o processo formativo, além de um momento profícuo de estudo, constituiu-se um espaço de trocas de conhecimentos, diálogo, acolhimento e de partilha de saberes pedagógicos e experiências pessoais, que enriqueceram, além da formação, os laços profissionais daqueles que atuam nesta escola. Foram realizados três encontros ao longo do ano de 2019, no entanto, neste texto, será descrito o primeiro encontro de formação.

Compreendemos que a escola pública de qualidade tem a finalidade de ressignificar as teorias estudadas na interface com a prática investigada na escola, junto ao corpo docente e discente, alicerçada nos pressupostos de escola laica, gratuita e universal. Neste contexto, a formação busca ser um espaço que acolha todas as diferenças e que contemple

todas as possibilidades de aprender. Uma escola reflexiva que provoque em seus professores o compromisso e a responsabilidade na construção de um projeto pedagógico coletivo para todos. Aqui, corroboramos com Tardif (2002), que aponta os professores como sujeitos do conhecimento. Nessa direção, é necessário oportunizar tempo e espaço para atuarem como atores de suas práticas e sujeitos competentes de sua profissão.

## SITUANDO A ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Gabriela Mistral está situada no Bairro Santo Antônio, em Porto Alegre (RS). A gestão da escola é exercida pelos profissionais da educação que são: uma diretora, duas vice-diretoras, uma supervisora escolar e duas orientadoras educacionais. A instituição busca atuar com a colaboração entre os pais e os diferentes profissionais que integram o trabalho da escola. Assim, tem a intenção de atender às expectativas da comunidade escolar na qual está inserida, bem como oferecer um ambiente agradável aos estudantes, professores e funcionários.

Destaca-se um sentido de escola na perspectiva de Winnicott (2019), como um apoio e não uma alternativa para o lar, oferecendo oportunidades para uma profunda relação pessoal com outros indivíduos, além dos pais. Essas oportunidades apresentam-se através da troca entre professores e alunos, assim como entre os próprios alunos. O autor referido considera importante a implantação de projetos para aumentar o número de aulas e ampliar a aprendizagem (WINNICOTT, 2019).

Compreendemos que, atualmente, os projetos desenvolvidos na escola representam um papel fundamental para proporcionar aos alunos aprendizagens significativas, partindo da realidade vivida. Por outro lado, sabe-se que a construção dos conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades se tornam naturais e agradáveis a partir do brincar e, dessa forma, pode-se aprender fazendo. Aprender, nessa perspectiva, tem a ver com as possibilidades de expandir os conhecimentos para além dos muros da escola.

A gestão escolar está vinculada à Secretaria Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS) e procura desenvolver atitudes autônomas articuladas com a rede e com os pressupostos pedagógicos que viabilizem a aprendizagem significativa dos envolvidos. Nesta perspectiva, a gestão escolar reconhece a importância das teorias educacionais e, também, a relevância de novas experiências, as quais motivam a continuar construindo saberes a fim de prosseguir ousando, tendo em vista sempre a transformação.

Mesmo com todas as dificuldades que as escolas públicas têm enfrentado, há um desejo de prosseguir recriando propostas e saídas aos desafios que se apresentam. Dentre

as tantas dificuldades, pode-se citar os poucos recursos financeiros destinados às escolas, a precarização das estruturas, a desvalorização da carreira docente, o parcelamento dos salários, bem como a redução do número de alunos, entre tantos outros.

## HISTÓRICO DA ESCOLA

A Escola Estadual de Ensino Fundamental (EEEF) Gabriela Mistral era, originalmente, o Grupo Escolar Gabriela Mistral. Foi fundada no dia 23 de fevereiro de 1957, pelo então Governador do Estado, Ildo Meneghetti e por volta dos anos 80 a escola foi transferida de outro local para o atual endereço, ambos na cidade de Porto Alegre, RS.

Inicialmente a escola funcionava em dois turnos, de 1ª à 4ª séries, funcionando com sete professoras e um número relativamente pequeno de alunos. Posteriormente, o então Grupo Escolar passou a funcionar em dois turnos, atendendo ainda o Jardim da Infância, denominação destinada, atualmente, à Educação Infantil.

Em 19 de agosto de 1957, o Grupo Escolar passou a ser oficialmente chamado de Grupo Escolar Gabriela Mistral, em homenagem à mestre e poetisa Gabriela Mistral, nascida no Chile. Em 1984 o Grupo Escolar passou a ser chamado de Escola Estadual de 1º Grau Gabriela Mistral. Neste ano, a escola funcionava em dois turnos, com 897 alunos e 66 professores.

Atualmente, é denominada como Escola Estadual de Ensino Fundamental Gabriela Mistral. Conta com um grupo de 22 professores, 5 funcionários e 328 alunos em um terreno bem espaçoso e com ótima localização. Compõem a escola três pavilhões, sendo dois deles de dois andares, com um total de 12 salas de aulas, 1 biblioteca, 1 laboratório de informática, 1 sala de recursos, 1 sala para o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) e para o Serviço de Orientação Educacional (SOE), 1 secretaria, 1 sala para Diretora e vice-diretoras, 1 sala de artes, 1 brinquedoteca com banheiro.

No ano de 2019, a escola recebeu auxílio financeiro externo e foi revitalizada, tendo, a partir de então, uma área externa com praça, horta e jardinagem, além de mais uma sala para contação de histórias. Todas essas melhorias na estrutura física tornaram a escola esteticamente mais atraente e cuidada. Assim, em 2020, foi feita a reforma dos banheiros, verba também obtida a partir de apoio financeiro externo.

## LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola está localizada na zona leste da cidade de Porto Alegre, no bairro Santo Antônio e é circundada por dois grandes condomínios residenciais. O bairro possui uma característica religiosa marcante, seu nome diz respeito à igreja que foi construída no lugar destinado ao templo Partenon Literário, em 1880. A igreja é vista como um elo congregador da comunidade porto-alegrense, pois realiza anualmente, no dia 13 de junho, uma procissão em homenagem ao padroeiro do bairro. Essa manifestação religiosa acontece há 25 anos, contando com a participação de mais ou menos 10 mil pessoas.

O bairro oferece escolas particulares, estaduais, uma escola especial para surdos e a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Além disso, a comunidade pode usufruir de um considerável comércio local e uma rede de transporte bem estruturada e três praças para área de lazer.

## PRINCÍPIOS NORTEADORES DA ESCOLA

A escola tem o desejo de ser reconhecida pela comunidade em que está inserida como uma instituição de excelência no ensino. Tem como missão oferecer um ambiente escolar seguro e inovador com professores capacitados que garantam a qualidade de ensino. Como valores, a escola educa para formar cidadãos honestos, éticos, justos, solidários e responsáveis. Para isso, utiliza os recursos tecnológicos e prioriza as relações sociais e afetivas.

Com esta perspectiva, o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola destaca como objetivos estratégicos, até 2021:

Aumentar a frequência dos alunos; Conscientizar a responsabilidade socioambiental; Aumentar a atratividade das aulas; Tornar o ambiente escolar um espaço inovador, com propostas que atraiam os alunos; Aumentar o número de alunos (EEEF GABRIELA MISTRAL, 2018, p. 19)

## A EXPERIÊNCIA NA E COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Em 2019, a gestão da escola buscou a parceria com o Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter), especificamente com o curso de Pedagogia, para a realização da formação continuada do corpo docente. O convite foi aceito por uma professora que mostrou-se disponível para compartilhar seus saberes com os colegas da escola. Além disso, a referida

professora havia trabalhado nessa escola por longos anos e seus filhos haviam estudado lá. Portanto, havia uma relação afetiva construída, o que favoreceu a imersão na escola.

A ideia inicial era oferecer aos professores momentos de acolhimento, sensibilização e conscientização, tendo como tema a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e outras demandas oriundas da ideia de escola inclusiva. Os encontros destinados à formação continuada e que foram chamados de “Dia D”, pela mantenedora, a SEDUC/RS, ocorreram em turnos determinados, em dias letivos. De acordo com Filipouski, Marchi e Schaffer, a formação continuada precisa preparar professores para que promovam mais aprendizagens, por isso

Investir na formação em serviço é uma imposição legal que se apresenta nos sistemas de ensino e que decorre das necessidades da escola face às transformações da sociedade e dos sistemas educacionais. Refere-se às novas exigências para educar num contexto em mudança, que, por sua natureza, parece tornar cada vez mais difícil ensinar e fazer aprender (FILIPOUSKI; MARCHI; SCHAFFER, 2005, p. 10)

A proposta inicial da SEDUC/RS era desenvolver os conhecimentos sobre a BNCC. A BNCC define o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os estudantes têm o direito de desenvolver ao longo da Educação Básica e são comuns em todo o território nacional. Com esta perspectiva, a BNCC tem caráter normativo e deve ser uma referência nacional para a construção dos currículos de sistemas de educação, tanto públicos quanto privados.

Os encontros realizados nas dependências da escola tiveram como intenção realizar uma escuta ativa das necessidades e dos interesses dos docentes. O ambiente acolhedor, com a presença e atuação da gestão escolar, favoreceu o diálogo, a troca de ideias, a partilha dos anseios e das inquietações.

Durante o ano de 2019, foram realizados três encontros para formação docente em que o tema inicial foi a BNCC, entretanto, outros temas foram sendo desenvolvidos pois emergiram da necessidade dos docentes, junto à gestão escolar, tais como: os princípios da escola inclusiva, diferentes modalidades de aprendizagem e os recursos didáticos para melhor compreendê-las, os marcos do desenvolvimento infantil e os recursos pedagógicos para a consolidação das aprendizagens.

Neste artigo será retratada a experiência do primeiro dia de formação docente continuada. Na primeira formação, denominada de “Dia D”, que ocorreu em 19 de abril de 2019, foi realizada uma dinâmica para apresentação do grupo que propôs envolver diferentes formas de aprendizagens possíveis, com a intenção de provocar a reflexão pessoal de cada docente. Em geral, os professores são instigados a pensar como seus alunos

aprendem, mas nesse dia, a proposta era pensar em seus próprios processos de aprendizagem.

Os professores formaram pequenos grupos e receberam uma pergunta, para que com ela discutissem no pequeno grupo. Cada grupo recebeu uma pergunta diferente e o conjunto de perguntas era: Como você aprendeu a andar de bicicleta? Como você aprendeu a ler e escrever? Como você aprendeu a namorar? Como você aprendeu a beijar? Como você aprendeu a cozinhar? Como você aprendeu uma segunda língua? Após conversarem sobre a pergunta, cada grupo apresentou suas conclusões ao grande grupo.

A professora que realizou a formação e propôs a atividade tomava nota de algumas palavras-chave que representassem as aprendizagens construídas. Por exemplo: aprendemos por imitação, aprendemos vendo os outros, aprendemos fazendo, aprendemos com a ajuda dos outros, aprendemos com os erros etc. Depois disso, foi possível refletir sobre as diversas formas de aprender dos seres humanos. Foi possível perceber que alguns conceitos sobre a aprendizagem foram ressignificados pelos docentes e algumas relações com casos de estudantes e suas dificuldades foram discutidas.

Nesses momentos, foi possível perceber a interação entre os docentes, as orientadoras, a supervisora. Vimos o coletivo da escola envolvido para potencializar as aprendizagens dos estudantes e desenvolver um olhar mais humanizado sobre as fragilidades que são percebidas no cotidiano da escola. Além disso, essa proposta possibilitou a articulação das competências e o desenvolvimento das habilidades nas diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar.

Logo a seguir, foi apresentada a proposta da BNCC. Destacou-se as dez Competências Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2018, p. 9), que, de acordo com o documento, são consideradas como “mobilizações de conhecimentos de acordo com os princípios éticos, estéticos e políticos, que visam a formação humana em suas múltiplas dimensões” (BRASIL, 2018, p. 8). Foram utilizados recursos tecnológicos, uma linha do tempo apresentando o período da construção da BNCC e vídeos (breves) com especialistas enfatizando a relevância de construir o currículo como caminho para a mobilização das competências e das habilidades na formação dos estudantes.

Pressupostos da Pedagogia de Projetos a partir do enfoque globalizador (ZABALA, 2002) foram apresentados, destacando-se seus aspectos teóricos e práticos, reforçando a ideia de que a escola e a vida se complementam e constituem a formação integral dos estudantes, apoiados em valores sociais, culturais e éticos. Este momento aconteceu de forma dialógica, permeado pelas experiências e percepções pessoais dos docentes, que levaram em conta a realidade da escola e a comunidade em que a escola está inserida.

Em seguida, foi proposto refletir sobre os desafios que a escola enfrenta, sendo proposta uma tempestade de ideias (*brainstorming*) com a finalidade de olhar para dentro da escola, para si mesmos, para as demandas dos estudantes e da comunidade, buscando um olhar que levasse em consideração a trama de relações que se estabelece entre os envolvidos nos processos de ensinar e aprender. Pensar no que afeta e interfere no dia a dia da escola, no fazer pedagógico, no ser professor na contemporaneidade, pensar na busca de soluções para os desafios que se apresentam. Para alguns docentes, esse foi um exercício difícil de ser realizado, pois, segundo relataram, não estão acostumados a pensar sobre si.

Contudo, constatou-se que mostraram-se acessíveis e curiosos para vivenciar tal experiência. Elencados os problemas, primeiro de forma individual, após as discussões em duplas e trios, as questões foram apresentadas de forma oral para que todos pudessem falar. Depois foi construído um grande mapa da empatia (GIRON, 2020), com o auxílio de etiquetas adesivas coloridas. O mapa da empatia o fez pensar como o professor sente, o que ele vê, o que houve, o que ele fala e faz, quais são suas dores, quais são suas necessidades. Uma mirada na própria trajetória docente! Reconhecer que os professores são sujeitos de conhecimento! Tardif destaca que é preciso:

Em primeiro lugar, reconhecer que os professores de profissão, são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito da própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar (TARDIF, 2002, p. 240)

Foi muito interessante observar a reação dos docentes ao realizarem o mapa da empatia. Para alguns docentes, uma constatação inédita, para outros, a confirmação do que já percebiam ou intuía. O mais bonito de tudo foi perceber o envolvimento com as tarefas e a satisfação de se sentirem pertencentes à discussão e à construção de uma nova proposta pedagógica possível e necessária. No final do encontro, cada participante pode explanar suas impressões e articular as reflexões e propostas desenvolvidas com as Competências Gerais da BNCC.

Concluímos esse relato de experiência com o coração cheio de gratidão e esperança, pois aprendemos juntos nesse processo formativo e fomos surpreendidos com os laços que se fortaleceram na escola. Portanto, nos parece pertinente destacar que, embora a formação docente continuada tenha sido planejada para abordar as questões relativas à implantação da BNCC, percebemos que outros temas relevantes emergiram no decorrer da caminhada. Isso nos faz compreender que os processos formativos que constituem a formação continuada são complexos e não podem ser pensados como ações isoladas e descontextualizadas da realidade, do tempo e espaço em que estão inseridos.

O que experienciamos em 2019 foi o engajamento e o desenvolvimento de um grupo de docentes comprometidos com a educação que transforma e liberta e que, mesmo diante de grandes desafios (inclusive o da própria sobrevivência), mantiveram-se conectados com o desejo de ser e estar professora e professor, apesar de tudo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

EEEF GABRIELA MISTRAL. **Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar da Escola Estadual de Ensino Fundamental Gabriela Mistral/RS**. 2018.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; MARCHI, Diana Maria; SCHÄFFER, Neiva Otero. **Teorias e Fazeres na Escola em Mudança**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEXT/UFRGS, 2005.

GIRON, Vanessa Gomes. **Mapa da empatia como instrumento de autoavaliação docente**. 2020. Disponível em: <<https://site.geekie.com.br/blog/mapa-da-empatia/>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

ZABALLA, Antoni. **Enfoque Globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

WINICOTT, Donald Woods. **A Criança e o seu Mundo**. Trad. Álvaro Cabral. 6 ed. São Paulo: LTC (GEN), 2019.



# Capítulo 10

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTÓRIA, PROCESSO E DEBATE

**ADEMÁRCIA LOPES DE OLIVEIRA COSTA**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora da Universidade Federal do Acre (UFAC)

**ROBÉRIA VIEIRA BARRETO GOMES**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora na Universidade Federal do Ceará (UFC)

### INTRODUÇÃO

O termo Educação Inclusiva reflete o momento sócio-histórico, resultado de um processo de construção vivenciado pela sociedade. Compreendemos que, nos dias atuais, analisar um de seus aspectos – a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular – implica nos voltarmos para o passado, a fim de que possamos melhor entender o momento em que vivemos, no qual predomina a instituição de um discurso voltado à universalização do acesso de todos a uma “educação de qualidade” e a um suposto respeito às diferenças individuais humanas.

Traçando um percurso com base na literatura especializada, observamos que diferentes concepções e práticas acompanharam as pessoas com deficiência, de modo que estas, inicialmente, eram tratadas com desprezo e sofriam toda forma de exclusão através das práticas sociais; depois, temos o surgimento de um modelo de atendimento baseado na medicina, sendo seguido pela normalização e integração; e, atualmente, temos a inclusão. Sobre essas fases, torna-se importante ressaltarmos que não ocorreram linearmente.

Embora este estudo volte-se apenas para o aspecto da educação inclusiva que diz respeito às pessoas com deficiência, concordamos com a afirmação de Duek (2006), quando afirma que também os negros, os homossexuais, os índios, as mulheres, os pobres, os loucos e os delinquentes são, por vezes, atestados como desviantes e intoleráveis, uma vez que contradizem o modelo instituído de homem branco, produtivo, bem sucedido e integrado à sociedade.

Esse cenário gerou reações e tornou propícia a efervescência de um novo modelo de educação que contemplasse a permanência e a participação não só das pessoas com deficiência, mas de todas as minorias excluídas socialmente: a educação inclusiva, entendida

como um paradigma educacional fundado na concepção de direitos humanos e em conceitos como igualdade e equidade.

Visando a um aprofundamento sobre o debate supracitado, este estudo tem o objetivo de apresentar uma discussão conceitual do processo histórico, teórico e social da educação inclusiva que a tornou um novo paradigma educacional. Para tanto, buscamos apoio em autores como Mantoan (2003), Carvalho (2004), Mendes (2006), Kassar (2011), dentre outros.

Este ensaio está organizado com a introdução ora apresentada, contendo a temática e o objetivo do estudo; em seguida, especificamos a metodologia adotada; apresentamos o aprofundamento teórico evidenciando a origem da educação inclusiva, seus princípios, diretrizes e o debate atual; e finalizamos com as considerações finais, nas quais constam nossos achados teóricos e a sistematização do estudo.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Adotamos, neste estudo, uma metodologia de abordagem qualitativa, descritiva, por meio da pesquisa bibliográfica, com o uso de autores como Mantoan (2003), Carvalho (2004), Mendes (2006), Kassar (2011), dentre outros. A pesquisa qualitativa volta-se para uma análise de hábitos, atitudes e tendências do comportamento humano em seus aspectos mais complexos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

Toda pesquisa possui objetivos que direcionam o olhar do pesquisador para o que deseja responder/alcançar, sendo, pois, o objetivo que torna visível o problema, ampliando as informações sobre uma determinada temática. Nesse sentido, a pesquisa descritiva é aquela que se preocupa em descrever as características de um fenômeno ou objeto de estudo e serve como base para o desenvolvimento de projetos e trabalhos nos quais temos como principais fontes de pesquisa, livros, artigos científicos, revistas, etc. A pesquisa bibliográfica propõe a análise de várias posições acerca de um determinado problema e pode ser definida como:

[...] um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 158).

Nesse entendimento, baseamo-nos no aporte bibliográfico para tecermos considerações sobre a Educação Inclusiva, abordando sua gênese, seu processo e o debate que a torna um novo paradigma educacional. Para tanto, apresentamos diferentes concepções teóricas sobre a temática em pauta.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: HISTORICIZANDO A ORIGEM, OS MARCOS, OS CONCEITOS E OS DEBATES

Inicialmente, faz-se necessário entendermos os sentidos e significados atribuídos ao termo educação inclusiva. Nessa direção, Mendes (2006), ao analisar a literatura sobre a inclusão escolar<sup>26</sup>, afirma que é possível constatar que sua origem remete às ações promovidas por agências multilaterais e que são tomadas como marcos na história do movimento mundial de combate à exclusão social. No entanto, a autora complementa que essa é uma visão romantizada da história e defende a tese de que o movimento pela inclusão escolar “surgiu de forma mais focalizada nos Estados Unidos, e que, por força de penetração da cultura desse país, ganhou a mídia e o mundo ao longo da década de 1990” (MENDES, 2006, p. 391).

Para fundamentar sua tese, a autora apresenta alguns movimentos de reforma ocorridos nos EUA, antes da popularização mundial do conceito de inclusão escolar e apresenta a década de 1980 como basilar de duas reformas na educação geral daquele país. A primeira foi denominada “movimento pela excelência na escola”. Nessa reforma, a escola era vista como *locus* dos problemas educacionais e foram criados mecanismos de controle de desempenho baseados em pesquisas sobre indicadores de qualidade.

A segunda reforma, conhecida como “movimento de reestruturação escolar”, teve como alvo melhorar a educação da população de risco e voltou-se para três direções: mudanças nas formas como as escolas estavam organizadas, melhoria no *status* da profissão docente – com aumento de salários, por exemplo – e revisão do sistema de financiamento das escolas com ênfase na gestão local ou descentralizada dos recursos. Essa reestruturação nas escolas produziu mudanças no papel da instituição, que passou a corresponder melhor às necessidades dos seus estudantes (MENDES, 2006).

Paralelamente às reformas em âmbito geral, ainda na década de 1980, dois movimentos mais focalizados na educação especial influenciaram o aparecimento da

---

<sup>26</sup> Termo utilizado pela autora que afirma que, apesar de ser mais frequente o uso do termo “educação inclusiva”, optou, por questões semânticas, pelo uso do termo “inclusão escolar”. Embora em outros momentos do texto use o termo “educação inclusiva”, argumentando que a mudança no seu uso é proposital para ser fiel à terminologia dos documentos internacionais que popularizaram o conceito.

proposta inclusiva, traduzidos pela autora como “Iniciativa da Educação Regular” e “Inclusão Total”. Podem ser explicados da seguinte forma:

A proposta contida na “Iniciativa da Educação Regular”, surgiu a partir da publicação, em 1986, de um artigo por Madeleine C. Will [...], no qual ela denunciava as limitações da legislação vigente, apontando a necessidade de parceria entre educação regular e especial, de otimizar os recursos e os serviços educacionais [...]. Defendia que todos os alunos deveriam ser inseridos nas classes comuns, sem descartar a necessidade de manutenção dos serviços de ensino especial separados [...]. O ponto básico dessa proposta foi a busca pela junção da educação regular e especial, a fim de melhor atender estudantes cujas necessidades educacionais eram, principalmente acadêmicas. [...] A proposta da “Inclusão Total” se configurava de forma mais radical, no sentido de estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando a participação em tempo integral na classe comum apropriada à idade, para todos os estudantes, a despeito do quão extensivas fossem suas limitações. A proposta estava fundamentada na ética da participação e desenvolvimento social sem a preocupação com ganhos acadêmicos (MENDES, 2006, p. 393).

Ainda na visão da autora, as duas propostas apresentavam semelhanças e diferenças. Semelhanças porque ambas foram gestadas no movimento pela integração escolar, buscavam a fusão entre os sistemas regular e especial, defendiam uma intervenção diretamente sobre essas pessoas, além de estabelecerem mudanças na escola para que esta possibilitasse a convivência dos considerados diferentes. As propostas advogavam, ainda, um único sistema educacional de qualidade para todos os alunos, com ou sem deficiência. E apresentavam diferenças porque a “Iniciativa da Educação Regular” tinha como público-alvo aquelas pessoas com limitações leves ou, no máximo, consideradas moderadas; já a “Inclusão Total”, defendia os direitos das pessoas com deficiências mais severas.

Desse modo, a autora, baseada em Sailor (2002)<sup>27</sup>, conclui que os movimentos da educação geral e da educação especial nos Estados Unidos passaram a partilhar uma mesma agenda de reformas. Porém, bifurcada em, ao menos, duas correntes que divergem sobre a melhor forma de educar essas pessoas. A primeira é definida como a proposta de “educação inclusiva”, que considera a classe comum o melhor lugar para inserir esses alunos, porém, admite a possibilidade de serviços de suportes ou até mesmo de ambientes diferenciados – como salas de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais. A segunda refere-se à “inclusão total”, que defende a inserção de todos os estudantes nas classes comuns próximas às suas residências, independente do grau e do tipo de incapacidade e prevê a eliminação total do atual modelo de prestação baseado em um contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

---

<sup>27</sup> Sailor, Waine. **Inclusion**. President’s Commission on Excellence in Special Education Research Agenda Task Force. Nashville Tennessee. 2002. Disponível em: <<http://www.beachcenter.org/books%5cfullpublications%5CPDF%5CPresidentReport.pdf>>.

A partir disso, duas posições extremistas sobre a forma de conceber a educação ganham o mundo, prolongando-se na década de 1990 e chegando à atualidade. Observamos, assim, em relação à educação inclusiva que, “embora pareça ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990” (MENDES, 2006, p. 394).

Nesse contexto, embora a autora teça críticas ao que chama de visão romantizada daqueles que atribuem aos marcos mundiais a origem da educação inclusiva, ela não nega a importância desses eventos para a disseminação dos preceitos inclusivos e cita alguns marcos mundiais que contribuíram para isso, como, por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990, que resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e tinha como meta primordial a revitalização do compromisso mundial de educar todas as pessoas.

Ressaltamos que um dos objetivos da Declaração salienta que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial; e complementa: “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 4).

Outro marco importante na disseminação do discurso da educação inclusiva, de acordo com Mendes (2006), diz respeito à Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada na Espanha, em 1994, que produziu a Declaração de Salamanca. Esta equiparou-se aos princípios da Educação para Todos e estabeleceu algumas Linhas de Ação que serviram/servem como diretrizes para definir políticas voltadas ao planejamento de ações educacionais em âmbitos nacional, regional e local.

Essa Declaração ressalta que um dos princípios fundamentais da escola inclusiva é o de que todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades ou diferenças. Esclarece, ainda, que as escolas inclusivas devem “[...] reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos” (UNESCO, 1994, p. 11).

Os dois documentos acima mencionados são considerados importantes na difusão da filosofia da educação inclusiva, pois tiveram como mérito o fato de colocar a questão educacional como prioridade no desenvolvimento de uma educação para alunos historicamente tidos como excluídos da sala de aula comum e, sobretudo, suscitaram o debate. Segundo Mendes (2006), foi a partir de tais documentos que as teorias e práticas inclusivas foram propagadas pelo mundo, inclusive, no Brasil, onde iniciativas de educação

para as pessoas com deficiência podem ser observadas a partir do século XIX, análogas ao sistema de educação geral, em instituições residenciais e hospitalares<sup>28</sup>.

Observamos que, nesse contexto, no qual conviviam duas posições extremistas americanas na forma de conceber a educação inclusiva, esse debate também foi se consolidando no Brasil, talvez não de forma tão radical. Mas há, de um lado, aqueles que defendem a “inclusão total”, de outro, os que defendem a “inclusão escolar ou educação inclusiva”.

Autoras como Mendes (2010), Kassir (2011) e Laplane (2007) tecem críticas à política de educação inclusiva adotada pelo governo federal. Para elas, o Ministério da Educação e Cultura (MEC)<sup>29</sup> tem focado seus objetivos e práticas no processo de inclusão total, promovendo nos sistemas uma diretriz política que fundamenta a construção inclusiva, definindo, como local prioritário para a realização de tal intento, a escola. Isso se presentifica nos cursos de formação de professores e gestores educacionais, bem como nos eventos que organiza com o intuito de fomentar os pressupostos da inclusão total e atribuindo à escola a necessidade de se ressignificar para desenvolver um trabalho voltado à diversidade.

Vale destacar que o foco está na transformação da escola nos seus aspectos pedagógicos, profissionais e tecnológicos, mas a discussão torna-se quase invisível no tocante à elaboração e efetivação de políticas públicas que promovam o acesso e a permanência desse sujeito, bem como acerca da formação docente e da responsabilidade do poder público de garantir o direito à educação. Prevalece, então, uma visão romântica da educação inclusiva.

Nessa linha de defesa temos, por exemplo, Mantoan, que argumenta a favor da inclusão de todos os alunos no ensino regular, sem reservas, independente de deficiência ou qualquer limitação. Para ela,

A inclusão total e irrestrita é uma oportunidade que temos para reverter a situação da maioria de nossas escolas, as quais atribuem aos alunos as deficiências que são do próprio ensino ministrado por elas – sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa o que e como a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, a evasão, a discriminação, a exclusão, enfim (MANTOAN, 2003, p. 18).

Nesse entendimento, a educação inclusiva pressupõe um modo de organização do sistema educacional, devendo este considerar as necessidades de todos os alunos e

---

<sup>28</sup> Sobre a história da educação especial no Brasil sugerimos, entre outras obras, ver Jannuzzi (2006), Mazzotta (2005), Mendes (2010), Kassir (2011).

<sup>29</sup> Através da extinta SEESP – Secretaria de Educação Especial, atual SECADI – Secretaria de Educação continuada, alfabetização, diversidade e inclusão.

estruturar-se em função dessas necessidades. Assim, as escolas devem ser espaços educativos estimuladores de construção de personalidades humanas autônomas, críticas. Nesse sentido, participar das discussões e propor alternativas para a organização e implementação da escola inclusiva é direito e dever de todos aqueles que veem a escola como um espaço social privilegiado, no qual todos os sujeitos podem efetivar a experiência da cidadania, de maneira plena, absoluta. Logo,

Inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria das nossas escolas [...] que deveriam assumir que as dificuldades dos alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada (MANTOAN, 2003, p. 53).

Desse modo, a escola deve ser voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos, valorizando as diferenças e reconhecendo que os alunos aprendem das mais diferentes maneiras e nos mais diferentes tempos. O ensinar não é dado, pronto e/ou acabado, é necessário prover meios pelos quais, com liberdade e determinação, o aluno possa construir novos saberes, ampliar significados, na medida de seus interesses e capacidades.

Assim, o ensinar envolve assegurar ao aluno liberdade para trilhar seu próprio percurso de aprendizagem e valorizar todo o seu esforço para aprender. Nessa concepção, o aprender mostra-se como uma ação fecunda, particular, diversa e regulada pelo próprio aprendente, independentemente de sua condição intelectual ser ou não privilegiada; e o ensinar corresponde à coletividade, cabendo ao professor oferecer possibilidades de conhecimento que possam atender a todos dentro de suas capacidades (MANTOAN, 2003).

Nesse cenário, o papel exercido pelas escolas especiais é criticado:

Falta às escolas especiais e às instituições para pessoas com deficiência a compreensão do papel formador da escola comum, que jamais será exercido em um meio educacional segregado, assim como lhes falta a consciência de que as escolas especiais se descaracterizaram, perderam sua identidade, bem como os que nela lecionam, particularmente os que são professores especializados (MANTOAN, 2003, p. 26).

Nessa perspectiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e regular. As escolas devem se voltar ao atendimento das diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar. Assim, o aluno da educação inclusiva não tem uma identidade pré-fixada em modelos ideais e a diferença deixa de ser pautada como parâmetro. Predomina, assim, uma concepção ampla de inclusão.

Outro autor que compartilha dessa ideia é Sasaki (2006). Para ele, a principal característica, quando se fala de inclusão, é a abertura da sociedade a todas as pessoas, não somente àquelas com deficiência. O processo deve ser aplicado em todo o sistema social. Portanto, existe a inclusão na educação, no lazer, no transporte e assim por diante. Isso significa que “quanto mais sistemas comuns da sociedade adotarem a inclusão, mais cedo se completará a construção de uma verdadeira sociedade para todos – a sociedade inclusiva” (SASSAKI, 2006, p. 41). O autor completa a ideia ao elencar como princípios inclusivos a aceitação das diferenças, a valorização dos indivíduos, a convivência na diversidade, a cooperação, a solidariedade, a qualidade de vida e o exercício da cidadania.

Nesse contexto, a escola inclusiva, para se concretizar, precisa ter como base princípios e valores éticos, estabelecer um contraponto entre sistemas hierarquizados de inferioridade e desigualdade e enfatizar os ideais de cidadania e justiça. Desse modo, inclusão é um processo pelo qual a sociedade deve se adaptar para, assim, incluir, em seus sistemas sociais, as pessoas e, simultaneamente, prepará-las para que assumam seus papéis na sociedade. Segundo o autor:

[...] Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (SASSAKI, 2006, p. 41).

A partir desse conceito de inclusão, as escolas são essenciais na formação de espaços democráticos, com todos os alunos sendo atendidos em suas necessidades, considerando, sobretudo, suas diferenças. Assim, a educação inclusiva é aquela segundo a qual a sociedade, sob o critério denominado “exclusão zero, se reconstrói para poder incluir em seus sistemas sociais comuns, por exemplo, pessoas com deficiência e, simultaneamente, estas pessoas se preparam para assumir seus papéis na sociedade em reconstrução” (SASSAKI, 2010). Para realizar tal intento, a sociedade deve diminuir as barreiras que estejam dificultando ou impedindo essas pessoas de participarem de maneira plena nos sistemas sociais comuns, e a escola é vista como uma via de acesso para isso.

Na mesma linha, Sartoretto (2006) defende a escola como foco essencial na efetivação dos princípios inclusivos e afirma:

Se acreditarmos que o papel da escola é construir cidadania através do acesso ao conhecimento, isto só será possível se dentro da escola tivermos uma verdadeira representação do grupo social que está fora da escola: pessoas com diferentes credos, de raças diferentes, com saberes diferentes, pessoas sem deficiências (existem?) e pessoas com deficiência. A experiência de conviver com a diversidade, tão necessária para a vida, nunca será exercida num ambiente educacional



segregado, onde a diversidade humana não esteja representada (SARTORETTO, 2006, p. 47).

Sob essa ótica de raciocínio, a autora defende que a inclusão só é possível em um espaço no qual o respeito à diferença resulte em uma adoção de práticas pedagógicas que permitam às pessoas com deficiência aprender e ter reconhecidos e valorizados os conhecimentos que são capazes de produzir, segundo seu ritmo e na medida de suas possibilidades. Logo, o pressuposto de aprendizagem embasado em uma aprendizagem conteudista e cumulativa não tem tanta importância. Nesse sentido, “qualquer procedimento, pedagógico ou legal que não tenha, como pressuposto, o respeito à diferença e a valorização de todas as possibilidades da pessoa deficiente não é inclusão” (p. 46). Nessa construção, ao se referir ao papel das escolas especiais, a autora complementa:

[...] elas existem para oferecer atendimento educacional especializado, e não educação especial. E o atendimento educacional especializado tem por escopo garantir aos alunos com deficiências especiais a possibilidade de aprenderem o que é diferente do ensino comum e desenvolver aquelas habilidades de que eles necessitam para poderem ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência (SARTORETTO, 2006, p. 47).

Dessa maneira, a escola especial é vista como um espaço no qual devem ser desenvolvidas outras habilidades e conhecimentos para a vida e não aquelas voltadas aos conteúdos que levam à construção da cidadania. Isso só será possível dentro da escola comum, com a interação entre as diferenças, o que é inviável em um ambiente de segregação. A autora enfatiza, ainda, que discutir e propor alternativas para a consolidação de uma escola inclusiva é direito e dever de todos os que acreditam que a instituição é o espaço privilegiado, e, muitas vezes, único, onde, de fato, os sujeitos de sua própria educação, independentemente de suas limitações, podem fazer a experiência basilar e necessária da cidadania, em toda sua plenitude.

Carvalho (2004) define educação inclusiva como um processo contínuo, dialético e complexo, que diz respeito a qualquer aluno que, por direito de cidadania, deve frequentar escolas de boa qualidade, onde aprenda a aprender, a fazer, a ser e possa participar ativamente. A autora explica que os princípios democráticos nos quais os sistemas educacionais inclusivos estão fundamentados permitem o respeito às liberdades e aos direitos, o que contribui para o desenvolvimento pleno do indivíduo e resume o que deve oferecer um sistema educacional inclusivo:

O direito à educação; o direito à igualdade de oportunidades, o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada um o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa

qualidade; o direito de aprendizagem; e o direito à participação (CARVALHO, 2004, p. 81).

Nesse sentido, a proposta da educação inclusiva vem responder à demanda da sociedade por uma educação ampla na qual cada um (professor, aluno, pais, gestores e demais funcionários) seja responsável pela aprendizagem de todos os alunos.

Dessa forma, resumidamente, podemos dizer que, no entendimento da inclusão total, todos os alunos, com deficiência ou não, podem, precisam e devem ser educados no mesmo espaço, com serviços de apoio adequados ao invés de serem remanejados para os serviços especiais. Esses ambientes, vistos como espaços de segregação, não contribuem para a aprendizagem, por isso, devem ser extintos ou modificados em sua essência e utilizados como suportes na inclusão desses alunos no ensino regular, restritos a um apoio. Nesse modelo, a sala de aula é vista como base educacional, contribuindo para a extinção do isolamento das pessoas que apresentam qualquer comprometimento.

De outro lado, deparamo-nos com a ideia de autores e pesquisadores que questionam esse modelo como a melhor estratégia para desenvolver a inclusão dos alunos com deficiência no ensino regular. Laplane (2007, p. 18) chama atenção para o caráter potencialmente mistificador de tal discurso, pois considera que ele contradiz a realidade educacional brasileira caracterizada por uma estrutura deficitária, que vai desde instalações físicas insuficientes até uma formação docente limitada para atuar com tão complexa atividade.

Segundo Mendes (2006), algumas ações da política do MEC têm prejudicado o processo de construção das escolas inclusivas na realidade brasileira. Dentre essas ações, destaca: a transformação do debate em embate, produzindo divisão no movimento histórico de luta pela educação do público-alvo da proposta inclusiva, quando deveria promover uma integração entre as ações do poder público e da sociedade civil; a tentativa de impor uma concepção única de política de inclusão, que não é consensual, dificultando, portanto, a compreensão dos envolvidos no processo e, conseqüentemente, aumentando a resistência à política de inclusão que o sistema demanda; o debate, que tinha como cerne melhorar a qualidade da educação brasileira para atender indistintamente a todos, foi deslocado para discutir sobre qual o melhor lugar para esses alunos estudarem; a priorização da opinião de juristas sobre qual a melhor opção para a escolarização das pessoas com deficiência ao invés de ouvir a opinião dessas pessoas, suas famílias, educadores, cientistas e prestadores de serviços; e, por fim, a educação especial, que deveria ser coadjuvante e colaboradora – numa reforma que deveria partir da educação comum – tem recebido o papel de protagonista.

Nesse contexto, tal política resulta em consequências que podem ser explicadas da seguinte forma:

A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos) quanto a diminuição do fechamento às escolas filantrópicas (MENDES, 2006, p. 400).

Desse modo, os determinantes econômicos são apontados por Mendes (2006) como poderosos propulsores do movimento de inclusão, transformando movimentos sociais legítimos de resistência em justificativas para diminuição e cortes de gastos dos programas sociais, reduzindo o papel do Estado nas políticas sociais. Em suas proposições, a autora acrescenta que, se quisermos avançar em direção a um sistema de fato inclusivo, é preciso ir além dos argumentos ideológicos, do romantismo, da ilusão de que o processo é simples, barato e indolor. Pelo contrário, se, quando surgiu, na década de 1990, o termo *educação inclusiva* estava associado à inserção de alunos com dificuldades nas escolas comuns, atualmente, seu significado se ampliou, englobando a necessidade de apoio, serviços e suportes nas escolas regulares, algo que notadamente indica que inclusão implica financiamento.

Assim, é preciso mais que inserir o aluno com deficiência na escola regular. Faz-se necessário transferir as intenções das leis e dos planos para a realidade da sala de aula, indicando que uma inclusão satisfatória pressupõe financiamento, política, recursos humanos, ou seja, um esforço coletivo que precisa de mudança na postura de todos os envolvidos no processo, como pesquisadores, professores, familiares e pessoas com deficiência.

A autora considera esse um desafio significativo para o Brasil, principalmente, porque analisa que o movimento pela inclusão requer definições mais precisas, caso contrário, terá o mesmo destino da integração escolar, ou seja, perseverar na retórica e na “ponderação de que estamos apenas começando um processo até que venha, no futuro, um novo ‘paradigma’ redentor, do exterior, provavelmente, que irá ‘revolucionar’ nosso discurso e quiçá um dia transformar a escola” (MENDES, 2006, p. 402).

Para Kassir, Oliveira e Silva (2007, p. 401), esse discurso que prevê a inserção de todos os alunos na escola regular de forma radical parece “falar de uma escola abstrata, além de negligenciar seu papel como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento”; e acrescentam que é preciso abordar a questão de maneira contextualizada, considerando a escola para além de um espaço de socialização, mas fundamentalmente de acesso ao

conhecimento. Defendem, ainda, que, para que esse acesso ocorra, muitas vezes, são necessários recursos especiais. Logo, as questões relativas à educação inclusiva ultrapassam os limites do discurso e da legislação pertinente.

Glat, Pletsh e Fontes (2007) afirmam que a educação inclusiva deve ser efetivada levando em consideração a realidade educacional brasileira atual, ou seja, acentuado número de alunos por turma, professores sem formação adequada, poucos recursos de acessibilidade, dentre outros aspectos. Nesse contexto, consideram que nem sempre a classe comum é o melhor serviço para alunos com deficiência grave, portanto, é preciso incorporar nesses serviços – classe especial, escola especial, sala de recursos – uma nova concepção de trabalho colaborativo para atender esses alunos.

As autoras defendem que a perspectiva de educação inclusiva que possuem não se contrapõe à existência dos serviços especializados, nem mesmo às escolas ou instituições especiais, ditas segregadas. O que se pressupõe é a incorporação desses serviços sob uma nova concepção de trabalho colaborativo, ou seja, ao invés do fechamento das escolas especializadas, propõem que essas revejam seu papel, “fortalecendo-se como centros de referência para formação de recursos humanos, pesquisas, produção de material adaptado, entre outras ações em prol do aprimoramento de estratégias de Educação Inclusiva” (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007, p. 7).

Desse modo, no entusiasmo da adesão à política de Educação Inclusiva, temos percebido, nas redes escolares, um enfraquecimento ou mesmo descontinuidade dos serviços educacionais especializados, com resultados nem sempre satisfatórios no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Portanto, é preciso muita cautela na implementação de uma transformação radical e imediata do sistema educacional. Trata-se de um processo e, como tal, tem que ser dinâmico e contínuo, pressupondo a adaptação do sistema escolar e de cada instituição, além de uma necessária mudança da cultura escolar para aceitar a diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem do alunado (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007).

Notamos que o debate vai sendo desenhado na defesa de que, sendo a educação inclusiva voltada ao atendimento da diversidade no ensino regular, os argumentos enfatizam a necessidade de uma reorganização ampla das escolas comuns, além de um suporte especializado, por considerarem que o ensino regular não tem condições estruturais nem humanas de, sozinho, realizar a inclusão desse alunado com sucesso.

Nesse entendimento, a educação especial passa a ter como prioridade viabilizar o processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino comum, através do suporte e articulação com os professores da escola regular. Entretanto, na realidade, essa articulação,

com raras exceções, continua não acontecendo nas escolas. Sobre esse assunto, Glat (2011) afirma que, embora o aluno com deficiência esteja inserido na escola comum, pesquisas mostram, que, na maioria dos casos, eles continuam sendo considerados “responsabilidade da Educação Especial”. Ou seja, seu espaço de aprendizagem contínua, como na época da Integração, restrito ao atendimento educacional especializado na sala de recursos – quando disponível na escola.

Em suas análises, a autora conclui que a grande questão para a qual devemos voltar as investigações e discussões “não é determinar qual o melhor espaço de escolarização para o aluno com deficiência: classe/escola especial ou turma comum, e sim, quais são os melhores procedimentos e metodologias de ensino para esse alunado” (GLAT, 2011, p. 11).

Acreditamos, também, que é inviável pensar a educação inclusiva desarticulada das condições estruturais que a escola brasileira enfrenta e, sobretudo, desrespeitando as diferenças regionais e geográficas dos territórios onde as escolas estão inseridas. Padronizar o processo não parece ser o melhor caminho.

O entendimento dos que defendem a inclusão total parece repousar na utopia de que o material adequado e a alteração da postura do professor são estratégias suficientes para reverter o quadro histórico de segregação das pessoas com deficiência. Sabemos, através do debate até o momento, que isso não é suficiente. Porém, chamamos a atenção para o fato de que, em realidades onde a discussão é ainda incipiente, qualquer discussão é melhor que discussão nenhuma.

Desse modo, ainda que não concordemos inteiramente com o discurso da inclusão total, pensamos que ela tem sido válida para levar pais, professores, sociedade organizada, de um modo geral, a pensar sobre a temática da educação inclusiva e, sobretudo, tem levado a ressignificações de posturas e práticas dos envolvidos no processo de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos que, no debate, a principal divergência repousa em quem é o público que deve ser inserido no ensino regular e como deve ser o seu atendimento. Os que defendem a inclusão total afirmam que todos os alunos, sem exceção, devem ser inseridos no ensino regular, o que envolve, necessariamente, uma reorganização pedagógica nas escolas. Ou seja, a escola como *lócus* essencial para a efetivação do processo inclusivo.

Desse modo, o ensino especializado, de preferência dentro da escola, é visto como um suporte, um complemento da educação escolar e deve ser oferecido no horário oposto

ao que o aluno com deficiência frequenta no ensino regular. Percebemos, nesse discurso, pouca inferência em relação à elaboração e efetivação de políticas públicas que priorizem a responsabilidade do poder público em garantir a educação para todos, parcerias intersetoriais, formação docente e mecanismos de permanência e sucesso dos alunos com deficiência incluídos na escola regular.

O outro grupo também compreende que a educação inclusiva se volta à inserção de todos os alunos no ensino regular, porém, alguns alunos com deficiência grave são mais bem atendidos no serviço especializado e este deve ser remodelado. Tal serviço deve se configurar, para, além de suporte e de um meio de articulação com o professor do ensino regular, em um espaço de desenvolvimento de aprendizagem daqueles que, por algum comprometimento, não conseguem frequentar o ensino regular, que carece de estruturas mínimas para recebê-los.

Assim, obrigar as famílias a efetuarem a matrícula dos alunos com deficiência no ensino regular e extinguir a educação especial não garante a esses alunos uma efetiva inclusão nesse espaço e nos faz questionar o modelo democrático que vivemos, uma vez que a pessoa deve ter liberdade para escolher o que julga ser melhor para si, para sua família, para seus filhos. Concordamos que o serviço especializado em seu formato segregado não contribui para o processo, mas, se pensado para além de sua função complementar ou suplementar ao ensino regular, torna-se imprescindível à escolarização de alguns alunos com determinadas necessidades que as intervenções na sala de aula do ensino regular não conseguem corresponder.

Observamos que, embora o discurso voltado à implantação da educação inclusiva tenha ganhado espaço através do debate e realização de algumas políticas, predomina a dificuldade em tirá-la do papel e colocá-la verdadeiramente nas escolas, na sala de aula. Isso porque o seu princípio básico de universalização do acesso, ou seja, garantia da educação como um direito de todos, não coaduna com a cultura ainda predominante nas escolas de privilegiar a seriação, o conteudismo, a avaliação por acúmulo; isso dificulta o planejamento de uma intervenção pedagógica individualizada.

Nesse sentido, a simples inserção dos alunos nas classes comuns do ensino regular não assegura aprendizagem, nem viabiliza trocas sociais e simbólicas satisfatórias. Além disso, é necessário, entre outros aspectos, investir na qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente, ampliar e diversificar a equipe da educação especial do município e ampliar ou rever seu modelo de intervenção junto aos diversos atores da comunidade escolar, a fim de responder satisfatoriamente às necessidades formativas, de apoio psicológico, de suporte e orientação às práticas pedagógicas dos educadores.

## REFERÊNCIAS

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

GLAT, Rosana, PLESCH, Márcia Denise Pletsch, FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista Educação**, Santa Maria, vol. 32, n. 2, p. 346-356, jul./dez. 2007.

GLAT, Rosana. Educação Inclusiva para Alunos com Necessidades Especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGUINI, Marcos Daniel (org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: Edufu, 2011, p. 75-92.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; OLIVEIRA, Andrea Duarte; SILVA, Giane Aparecida Moura da. Inclusão em escolas municipais: análise inicial de um caso, **Educação**, Santa Maria, n. 2, vol. 32, p. 397-410, jul./dez., 2007.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. Atlas, São Paulo, 2003.

MENDES, Enicéia. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol. 11, n. 33, p. 387 – 405, dez. 2006..

SARTORETTO, Mara. Inclusão: teoria e prática. **Salto para o Futuro - O desafio das diferenças nas escolas 7**, Boletim 21, Brasília: MEC. 2006.

SASSAKI, Romeu Kasumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação Para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Brasília, 1994.

# Capítulo 11

## EDUCAÇÃO NA AMAZÔNIA RONDONIENSE: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

**ELY SANDRA CARVALHO DE OLIVEIRA**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Supervisora Escolar na Rede Municipal de Ensino de Nova Mamoré e Analista em Trânsito/Pedagoga pelo Departamento Estadual de Trânsito (DETRAN), em Rondônia

**WENDELL FIORI DE FARIA**

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (FEUSP). Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR)

### INTRODUÇÃO

A temática a ser abordada neste artigo constitui-se da análise parcial de uma pesquisa realizada no Mestrado em Educação (PPGE/MEDUC), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que foi desenvolvida com ênfase no tema “Alfabetização e Letramento na Educação do Campo: um estudo de caso nas classes multisseriadas no Município de Nova Mamoré (2018-2020)”. Esse artigo, de modo específico, tem por objetivo analisar as dificuldades encontradas pelos docentes das escolas multisseriadas na Região Amazônica.

Para elucidar uma parte dos aspectos da história regional, que é contexto desse estudo, apresentamos os projetos de colonização da Amazônia rondoniense, que foi baseada em ciclos econômicos extrativistas, até a década de 70. Inicialmente a economia regional esteve baseada no ciclo da borracha, castanha, ouro e cassiterita e não havia espaço para a agricultura (MACIEL, 2012).

A partir do exposto, pode-se constatar que os projetos de colonização instalados na região norte, e sobretudo em Rondônia (RO), visavam atrair investimentos em distintos ramos econômicos. Somente no futuro passou-se a promover a instalação de empresas para favorecer polos de desenvolvimento, sobretudo os localizados no corredor da estrada de ferro Carajás, no Pará.

Como se sabe, a partir das políticas instaladas para essa região, houve um fluxo migratório intenso, atraindo pessoas de diversas partes do país. Isso ocasionou uma colonização multicultural que também contribuiu para gerar muitos conflitos, com amplos impactos ambientais e sociais, em áreas urbanas e rurais. Nas cidades localizadas no corredor do Carajás, constatou-se um crescimento populacional acelerado e o poder público



não elaborou políticas públicas que atendessem as demandas oriundas desta ocupação, inclusive em relação aos aspectos educacionais/alfabetização.

O presente estudo apresenta, dentro desse contexto, quais são os principais desafios encontrados pelos docentes no tocante à oferta da educação do/no campo para os sujeitos do meio amazônico/rondoniense. Questiona-se sobre quais seriam as problemáticas e desafios enfrentados por esses cidadãos/alunos no tocante à oferta da educação escolar.

Dentre as dificuldades, destaca-se a ausência de políticas educativas dirigidas para oferta de ensino em classes multisseriadas no contexto amazônico. Trata-se de uma realidade específica, que precisa ser levada em consideração no processo de alfabetização das crianças do campo.

Com o viés da alfabetização na educação do/no campo em classes multisseriadas, o presente estudo pretende, a partir dessa temática, refletir sobre os principais desafios no contexto amazônico/rondoniense e quais as possíveis medidas para que os sujeitos do campo amazônico possam ter os seus direitos de aprendizagem que estão expressos em lei, garantidos a partir das políticas e investimentos públicos.

## O CONTEXTO AMAZÔNICO E SEU POVOAMENTO

Em razão do processo migratório de colonização, a região amazônica se caracteriza por sua diversidade em aspectos naturais e culturais, constituindo-se em uma sociedade multicultural. Sabe-se que a sua ocupação se deu por interesses econômicos, sendo que o Governo Federal via essa região como estratégica para o crescimento.

No período militar (1964-1985) houve uma forte política do Governo Federal para povoar a região amazônica, sob o pretexto de desenvolvimento econômico. Na verdade, as regiões Norte e parte do Nordeste, que compreendem a Amazônia legal, foram vistas como problemáticas, recebendo do governo uma maior atenção no sentido de tentar dirimir estes problemas.

A esse respeito, Serra e Fernandes (2004) afirmam que:

Na realidade, a Amazônia e o Nordeste foram considerados regiões problemáticas e, conseqüentemente, receberam uma atenção especial do governo federal, que expressou estas preocupações tanto em programas, tais como PIN<sup>30</sup>, PROTERRA<sup>31</sup> e II PDA<sup>32</sup> (especialmente direcionado à Amazônia), quanto nos planos nacionais,

---

<sup>30</sup> Plano de Integração Nacional.

<sup>31</sup> Programa de Redistribuição de Terras e Estímulos à Agroindústria do Norte e do Nordeste.

<sup>32</sup> 1º Plano de Desenvolvimento da Amazônia. Este plano foi formulado como um complemento ao I PND.

como o *Metas e Bases*<sup>33</sup> e o I PND<sup>34</sup>. Neste sentido, a construção de rodovias (Transamazônica, Cuiabá-Santarém e a Perimetral Norte), a implementação de projetos de colonização, a redistribuição de terras desocupadas e a promoção das agroindústrias foram estimuladas pelo governo federal. Orientava estas medidas o propósito de ocupar os consideráveis espaços “vazios” da Amazônia, tornando-a viável em termos de produção agrícola, visando aliviar as tensões sociais no Nordeste e ao mesmo tempo reduzir as pressões a favor de uma reforma agrária através do estímulo à migração das populações nordestinas. Além do mais, o governo federal acreditava que as pequenas propriedades poderiam produzir um excedente de produtos agrícolas, tais como arroz e feijão (SERRA; FERNANDES, 2004, p. 6)

Sob o pretexto e *slogan* “integrar para não entregar”, o Governo Federal investiu nos programas de colonização da Região Amazônica, que na percepção governamental possibilitaria uma forma de resolver os conflitos agrários na Região Nordeste e, ao mesmo tempo, expandir a produção agrícola do país, o que resultaria em melhoria econômica.

Um outro fator que contribuiu significativamente para a expansão econômica da Região foi a crise do petróleo em 1973. Esse fato levou ao aumento das exportações e à exploração das suas riquezas naturais e minerais. Nesse processo de colonização, foi criado o Programa “POLOAMAZÔNIA”, que culminou na criação de polos industriais (SERRA; FERNANDES, 2004).

Vários programas criados pelo Governo Federal contribuíram e aceleraram a colonização dessa região e para deflagrar o seu desenvolvimento econômico, principalmente os de exploração extrativista e agrícola. Os polos foram considerados instrumentos essenciais para a integração do desenvolvimento amazônico e para a ocupação desta região pelo governo federal (BRASIL, 1979, *apud* MACIEL, 2012).

Na década de 1980, o governo militar João Batista Figueiredo implantou o Projeto Grande Carajás (PGC), considerado o maior e mais ambicioso plano de desenvolvimento integrado e jamais visto um igual implantado em uma floresta tropical no mundo.

O PGC era constituído por quatro grandes projetos:

O Projeto Carajás, que era a base do programa; o complexo de alumínio ALBRÁS-ALUNORTE em Barcarena, próximo de Belém; o complexo de alumina-alumínio ALUMAR em São Luís; e a hidrelétrica de Tucuruí no rio Tocantins. Além disso, o PGC incluía investimentos em infraestrutura e em projetos agropecuários, agroindustriais e silviculturais (HALL, 1991; SERRA, 1997, *apud* SERRA; FERNANDES, 2004, p. 9).

---

<sup>33</sup> O *Metas e Bases para a Ação do Governo* foi elaborado para o período de 1970-1973.

<sup>34</sup> 1º Plano Nacional de Desenvolvimento. Este plano, elaborado para o período de 1972-74, manteve os objetivos dos planos governamentais anteriores, tais como integração nacional, ocupação da Amazônia e aceleração do crescimento econômico.

A partir do exposto, pode-se constatar que todos esses projetos visavam investimentos em diversas áreas da Região Amazônica com o objetivo de atrair a instalação de empresas nos diversos ramos econômicos, como também promover a instalação delas nos polos de desenvolvimento, sobretudo os localizados no corredor da estrada de ferro Carajás.

Hoje é possível considerar que as políticas públicas direcionadas à Região Amazônica naquela época, sobretudo as relacionadas à esfera econômica, não conseguiram lograr uma ocupação espacial eficaz e bem organizada. Falharam, principalmente, em relação às políticas públicas sociais e educacionais.

Os investimentos em infraestrutura contribuíram para dirimir o isolamento geográfico dessa região com as demais do país e resultaram em ganhos financeiros. Contribuíram, também, para a aceleração no processo de ocupação, ocasionando a exploração predatória dos recursos naturais e o agravamento das diferenças e mazelas sociais.

Em todas as cidades localizadas no corredor do Carajás, constatou-se um crescimento populacional acelerado. Parauapebas, um município do Pará, por exemplo, teve um crescimento de 18,07% em sua taxa anual média, entre 1980 e 1991 (SERRA; FERNANDES, 2004).

Em virtude desses intensos fluxos migratórios, constata-se que as cidades da Região Amazônica herdaram dificuldades oriundas da ausência de políticas públicas em todos os setores. De modo especial, no que tange à educação e à saúde, além de problemas de infraestrutura básica para a qualidade de vida da população.

No tocante ao campo amazônico, as políticas de desenvolvimento adotaram um modelo voltado para os latifúndios, beneficiando os grandes proprietários rurais. Essa característica deflagrou conflitos agrários, devido à concentração de terras por esses latifundiários, incidindo também em ações de violência rural.

É importante considerar que a violência rural também atingiu os indígenas, uma vez que suas terras são, até nos dias atuais, objetos de cobiça em virtude de suas riquezas naturais e propósito de ampliação do agronegócio.

No que se refere às políticas de desenvolvimento, não podemos deixar de mencionar Rondônia, estado que teve a sua colonização, até a década de 70, baseada estritamente em fontes de exploração extrativista. A partir de então, com a nova geopolítica, houve a desapropriação dos seringais e a implantação de projetos de colonização com viés para a exploração agrícola. Segundo Becker (1990, p. 177), “o crescimento demográfico entre 1970 e 1980 foi fantástico, com elevação das densidades

de 0,4 para 8,5 hab/km<sup>2</sup>”, notadamente na região de Ariquemes, onde, segundo Maciel (2012, p. 13) “16 seringais deram lugar a 6.223 famílias assentadas por dois projetos dirigidos, entre 1974 e 1978”.

Maciel (2012) relata que Rondônia passou a ser o palco de maior explosão populacional da década de 1970. Segundo ele,

a população, que havia aumentado 64,7%, de 1960 para 1970; na década de 70, sobe para impressionantes 331,4% de crescimento absoluto, enquanto a taxa média geométrica chega a 15,74% de crescimento anual. Na década de 80, embora haja uma contenção do crescimento exponencial, o crescimento absoluto chega a 124,7%, mais que duplicando a população, e a taxa média geométrica anual a 7,64%, o dobro da região norte (3,85%) e o quádruplo da média brasileira (1,77%). Na década de 90, enfim, a taxa média geométrica de crescimento, torna-se a menor da região (2,22%), ficando abaixo da média regional (2,86%) (MACIEL, 2012, p. 14).

Os dados apontam que, na década de 1990, o Estado de Rondônia deixou de ser o destino das correntes migratórias e passou a se desenvolver com a população radicada no local, sendo que um dado importante é a relação capital-interior, em que a capital do Estado, deixou de aglomerar o maior número de habitantes. Segundo Maciel (2012, p. 14), Porto Velho:

participava com 72,1% e 76,2% da população, de acordo com os censos de 1960 e 1970. Com o processo de colonização, a participação da capital cai para 27,5%, em 1980, portanto, passando em uma década de  $\frac{3}{4}$  para  $\frac{1}{4}$  da população, mantendo-se em torno desse patamar em 1991 (25,3%) e em 2000 (24,3%).

Nessa perspectiva, o autor destacou que essa trajetória se constituiu na melhor distribuição populacional da Região Norte, não somente pela ocupação dos espaços rurais, mas também pela “densidade demográfica de (5,80 hab/km<sup>2</sup>), que apresenta a segunda menor oscilação de taxa de densidade da Amazônia”.

É importante frisar que as pessoas que vieram para Rondônia nesta fase do ciclo migratório eram camponeses vindos, na sua grande maioria, do Sul e do Sudeste do Brasil. Foram povoando o interior do Estado com o objetivo de cultivar a terra, formando a nova base econômica de Rondônia, fundada na agricultura comercial, aproveitando a madeira como forma de moeda de troca. A lógica era retirar a madeira, vender e usar os recursos para limpar/mecanizar a terra para plantar.

A origem camponesa desses colonizadores, com experiências anteriores, contribuiu significativamente para o aumento do uso das terras em Rondônia para fins de atividades agrícolas e de pecuária, principalmente.

Outra atividade presente, entre 1985 e 1996, foi a plantação de áreas de pastagens, confirmando, dessa forma, a pecuarização do setor primário do Estado. Os baixos preços dos produtos agrícolas e as dificuldades de financiamento para produtos como o café e o cacau, além das dificuldades concernentes ao escoamento da produção, consolidaram a lógica do investimento no ramo pecuarista, considerado mais rentável e seguro.

As nuances migratórias, a ocupação do espaço e os aspectos econômicos de exploração da terra contribuíram para uma profunda mudança na lógica do uso da terra em Rondônia. A sua estrutura fundiária, que era baseada nos seringais (exploração da borracha), foi transformada “numa estrutura fundiária camponesa, baseada na exploração racional da agricultura familiar e da pecuária e, por conseguinte, na estrutura social do Estado” (MACIEL, 2012, p. 17).

Diante de todas essas questões que foram pontuadas até aqui, podemos concluir que a Região Amazônica, e, sobretudo, o campo amazônico possui uma diversidade cultural que deve ser levada em consideração ao se pensar nas políticas públicas. Os projetos de colonização e econômicos que foram pensados para essa região trouxeram desafios sociais para além do desenvolvimento, principalmente nos aspectos de garantias de direitos do cidadão. Dentre estes, um aspecto primordial seria como pensar uma educação de qualidade para o sujeito que vivem no campo, especificamente na Amazônia rondoniense.

Há a necessidade de se pensar as especificidades das políticas educacionais para a Amazônia, tendo em vista que seus aspectos geográficos e multiculturais demandam um olhar diferenciado. Sobre essa questão, Cavalcante e Weige (2015, p. 2) destacam que:

Do ponto de vista de sua composição cultural, a população amazônica é caracterizada por uma rica sociodiversidade. Existem na região cerca de 200 mil índios, constituindo 81 etnias diferentes, em pleno domínio e uso de suas línguas e culturas específicas. Além disso, culturas caboclas, vividas por grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés constituem também modos de vida amazônicos representando experiências e conhecimentos sobre formas de coexistência e utilização do meio local.

A Amazônia e sua heterogeneidade precisam ser levadas em consideração nas políticas públicas, pois as suas características geográficas e culturais evidenciam, por si só, que esses aspectos devem ser considerados. Além dos ribeirinhos que vivem dispersos nas margens dos rios, a heterogeneidade sociocultural da amazônica está representada pelos povos indígenas, agricultores, sem-terra, assentados e migrantes das diversas partes do país, principalmente, nordestinos e sulistas.

O contexto migratório, cultural e econômico da Amazônia rondoniense indica que a educação nessa região implica, necessariamente, considerar a diversidade de modos de

vida local, de saberes, de valores e práticas sociais e culturais distintas, que devem ser contempladas e implementadas nas propostas educacionais.

O homem do campo amazônico tem o direito de ser pensado e respeitado nas políticas educacionais que implicam na preservação e construção de sua identidade. A escola, enquanto local de estudo sistematizado, deve ser organizada levando em consideração a sua cultura e modos de vida, ao invés de transmutar uma visão geral de educação levando o currículo da escola urbana para a escola do campo, como nos aponta a literatura:

A preocupação com a educação no campo é recente no Brasil, embora o país tenha tido origem e predominância agrária em boa parte de sua história. Por isso, as políticas públicas de educação, quando chegaram ao campo, apresentaram-se com conceitos urbanocêntricos: a escola rural nada mais foi do que a extensão no campo da escola urbana, quanto aos currículos, aos professores, à supervisão (BRASIL, 2013, p. 119).

Não é suficiente transportar o currículo e os modelos das escolas urbanas para o homem do campo, é importante pensar em uma escola que seja para o homem do campo, considerando o tipo de sujeito que se quer se formar, pensar em suas especificidades locais, na formação do professor e modos de organização que atendam a sua realidade.

A partir dos argumentos expostos até aqui, a seguir discutiremos sobre a Educação no Campo nesse contexto e sobre suas especificidades e desafios.

## DESAFIOS DA EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO

Refletir sobre a educação para os sujeitos que vivem no campo brasileiro e em específico na Amazônia rondoniense, consiste em um grande desafio. Se analisarmos as políticas públicas voltadas para a Educação no Campo podemos verificar que, apesar delas terem avançado no sentido de discutir a educação como direito do cidadão e dever do Estado, não estão sendo suficientes para atender satisfatoriamente o seu público específico. As políticas públicas deflagradas nos últimos anos levaram ao fechamento de muitas destas escolas, o que possivelmente fez com que muitos desses alunos migrassem para as escolas da zona urbana, ou, então, fossem estudar em escolas multisseriadas ou mesmo frequentar escolas que ficam mais distantes de suas casas, fazendo longas viagens fluviais e terrestres para chegar.

Essa assertiva pode ser reforçada se analisarmos os dados referente a educação em Região Amazônica, com destaque a região Norte,

é aquela que tem o maior percentual de escolas rurais fechadas: entre 2002 e 2010, Rondônia fechou 63% e Tocantins 40% de suas escolas rurais. Também vale lembrar que se encontra nas regiões Norte e Nordeste mais da metade da população rural em extrema pobreza no Brasil; ou seja, riqueza e desigualdades convivem lado a lado (IPEA, 2012, *apud* BENTO, 2013).

Os dados denunciam que apesar dos raros avanços nas políticas públicas voltadas para Educação no Campo, o que se tem legitimado não chega a atender as necessidades desses sujeitos. Apesar da modernização na legislação, a ausência de políticas públicas e investimentos são determinantes do fracasso da educação do/no campo e observarmos essa realidade nestas escolas, especificamente na Região Amazônica

O povo do campo tem o direito de ser atendido com uma educação “no” e “do” campo, conforme assevera Caldart (2002, p. 26 – grifos nossos) nessas duas concepções:

**No:** o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do:** o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais.

Ao analisarmos o posicionamento da autora, observa-se que o sujeito do campo, além de ter o direito de ser atendido no local onde mora, deve ser contemplado com uma educação que considere as suas especificidades e suas reais necessidades. Os alunos devem ser pensados como sujeitos de direitos que lhes foram negados ao longo da história, quando a educação rural era concebida como atrasada e que não traria desenvolvimento para o país.

Nesse sentido, a Educação do Campo passa a ter um caráter de inclusão dos diversos cidadãos como protagonistas de uma proposta educacional que considere seus saberes e necessidades educativas.

Para que possa haver uma educação do/no campo inclusiva, é preciso superar desafios para que esses sujeitos tenham garantidos os seus direitos e sejam contemplados com uma educação de qualidade.

Para que isso seja assegurado, conforme o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, ressalta-se que:

Art. 2º São princípios da educação do campo:

- I - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III - Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (BRASIL, 2010, p. 1).

Esse Decreto traça os princípios que devem direcionar a educação no/do campo para que, de fato, atendam a diversidade dos sujeitos e deem conta de contemplar a heterogeneidade e as especificidades do campo brasileiro e, sobretudo, a realidade do campo amazônico rondoniense.

No que tange ao atendimento da Educação Infantil no campo amazônico, os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira - INEP (2019) trazem um diagnóstico dessa realidade na qual 10,7% das matrículas estão em escolas da zona rural. Percebe-se também que 96,9% das matrículas da zona rural são atendidas pela rede pública. Enquanto as matrículas de pré-escola na zona rural representam 13,4%, esse valor alcança apenas 6,7% das matrículas de creche.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (BRASIL, 2002) traçam um conjunto de recomendações aos governos sobre como fazer para que todas as crianças e jovens do campo tenham educação de qualidade garantida. No entanto, as pesquisas e a observação realizadas nessas escolas, indicam que ainda não há um atendimento eficaz que alcance essa demanda no aspecto legal, em infraestrutura, formação de professores e currículo.

Podemos destacar pelo artigo abaixo, que trata das responsabilidades dos entes federativos no tocante ao atendimento dessas comunidades, que:

O Poder Público, no cumprimento das suas responsabilidades com o atendimento escolar e à luz da diretriz legal do regime de colaboração entre a União, os Estados e o Distrito Federal e os Municípios, proporcionará Educação Infantil e Ensino Fundamental nas comunidades rurais, inclusive para aqueles que não concluíram na idade prevista, cabendo em especial aos Estados garantias condições necessárias para o acesso ao Ensino Médio e à Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2002).

Apesar da responsabilidade estatal indicada nos documentos legais, ainda há uma discrepância em relação ao número de vagas no atendimento para o público do campo. Mesmo com a existência da legislação acerca dos direitos das crianças a esse atendimento, ainda há muito o que avançar. É importante assegurar o ingresso na escola em idade adequada para que isso não reflita em posterior dificuldade de aprendizagem ao entrarem no ensino fundamental para o processo de alfabetização, sem antes ter frequentado a educação infantil.



Verifica-se discrepâncias e ausências do poder público na efetivação de políticas públicas para a Educação no Campo, em especial para a realidade no contexto amazônico. Constata-se que isso é frequente e é agravado pela distância das escolas, pela precariedade das estradas, infraestrutura inadequadas, dificuldades no transporte escolar e, em muitos casos, pela falta da oferta de escolas. De modo geral, é uma escola que aparentemente foi relegada ao abandono e ao fechamento em um futuro breve.

Reforçando essa afirmativa, Bönmann (2015, p. 9) esclarece que,

as pesquisas apontam que, tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, a escola do meio rural tem problemas, como: falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados, falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógicas, currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo, em muitos lugares a escola do campo é atendida por professores com visão de mundo urbano, muitas vezes deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo, alheia a um projeto de desenvolvimento, alienada dos interesses dos camponeses, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto de trabalhadores de seus movimentos e organizações, estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente, e em muitos casos contribuindo para sua própria destruição.

Em muitos lugares longínquos da Região Amazônica, essas escolas não apresentam infraestrutura adequada, algumas funcionam em galpões de igrejas. Docentes atuam sem uma formação inicial adequada ou mesmo formação continuada/permanente. A docência, muitas vezes, é exercida por professores leigos, que nem sempre conhecem as metodologias de ensino e a legislação educacional. Esses professores, geralmente, não dominam os conhecimentos e metodologias que envolvem o processo de alfabetização. Diante disso, conseguem somente ensinar a ler e a escrever mecanicamente. Esses *déficits* de conhecimento levam esses professores a utilizar exclusivamente os materiais didáticos oferecidos aos alunos da zona urbana, que são produzidos em modelos que desrespeitam a realidade específica do aluno do campo.

Em decorrência da forma como o espaço é ocupado na zona rural e da política de fechamento de várias escolas do/no campo, o transporte escolar é um dos desafios a ser superado. Na Amazônia rondoniense, ocorrem duas estações climáticas bem demarcadas, uma quente e seca e, outra, mais longa, quente e chuvosa, situação em que as estradas ficam intransitáveis, com pontes quebradas. A lama e outros fatores levam os alunos a ficar sem transporte terrestre para frequentar a escola, resultando em muitos dias de aulas perdidas.

Todos os problemas apresentados anteriormente são percebidos e vivenciados no município de Nova Mamoré (RO), condição que não difere dos demais municípios amazônicos, exceto o transporte fluvial, que é utilizado por uma pequena parcela desses estudantes.

Além dos problemas estruturais, uma outra realidade apresentada na Educação do Campo, inclusive na Região Amazônica, são as escolas multisseriadas, que são regidas por um único docente, com todas as séries agrupadas na mesma sala. Elas têm sido um dos grandes desafios às políticas públicas do campo, uma vez que resultam em uma baixa qualidade do ensino.

Conforme apontado pelo INEP:

[...] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2007, p. 19).

Podemos inferir, com base nessas reflexões, que somente se forem empreendidos os investimentos necessários nestas escolas, haverá a oferta de um ensino de qualidade para os alunos da zona rural. Além de atender os seus anseios, ofertando escolas próximas à sua residência, favorecerá que não deixassem o campo para morar na cidade, em busca de formação ou continuidade dos estudos.

As escolas multisseriadas de Nova Mamoré, que constituíram o local desta pesquisa, apresentam alunos de diferentes idades, séries, características e níveis de aprendizagem. É comum encontrar quem está na fase de alfabetização estudando com os que já sabem ler e escrever. Todos sob a orientação de apenas uma professora, que, na unidade escolar, além de professora, desempenha o papel de diretora, supervisora, secretária, merendeira etc.

Sabemos que muitos estudiosos consideram a heterogeneidade como um fator positivo para o processo ensino e aprendizagem, tendo em vista que os alunos têm a possibilidade de interagir com seus pares, elemento que proporcionará a troca de conhecimento.

Tal afirmativa vem ao encontro do que afirmam as autoras Sá e Pessoa (2015, p. 5), que em seus estudos afirmam que:

[...] entendemos que a diversificação de atividades e de formas de agrupamento das crianças em turmas multisseriadas constituem estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens, favorecendo o avanço dos conhecimentos dos alunos em leitura e escrita.

Sabe-se que a heterogeneidade não é uma realidade específica apenas de uma classe multisseriada. Neste caso, há especificidade do agrupamento de séries diferentes, o

que irá exigir do professor uma habilidade diferenciada: ter um olhar para o planejamento de atividades específicas que favoreçam o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Esse fator, muitas vezes, é prejudicado pela ausência de formação inicial e continuada e apoio das secretarias de educação. Para que o professor tenha esse olhar pedagógico, ele precisa estar bem preparado. Precisa ter uma boa formação metodológica/pedagógica para embasar e empreender a sua prática, apoiado em subsídios científicos.

Nessa perspectiva, o professor precisa ser capaz de identificar as necessidades de cada aluno e atuar com todos ao mesmo tempo. Em razão disso, reafirma-se a importância de que o professor tenha uma formação inicial e continuada/permanente de qualidade.

Torna-se fundamental pensar sobre o papel do professor responsável por desenvolver o processo formativo e aprender a lidar com a diversidade, em especial no espaço amazônico, que tem como característica principal essa colonização multicultural.

Os artigos 12 e 13 das Diretrizes Operacionais da Educação no Campo, Parecer CNE/CEB nº 01/2002, orientam que os cursos de formação inicial e continuada para o exercício da docência no campo devem contemplar conhecimento sobre conteúdos específicos da realidade no campo, a fim de que estes possam atuar de modo competente nesses espaços.

É necessário, pois analisar que:

[...] o nível de escolaridade dos professores revela, mais uma vez, a condição de carência da zona rural. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, apenas 21,6% dos professores das escolas rurais têm formação superior, enquanto nas escolas urbanas esse contingente representa 56,4% dos docentes. O que é mais preocupante, no entanto, é a existência de 6.913 funções docentes sendo exercidas por professores que têm apenas o ensino fundamental e que, portanto, não dispõem da habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. A maioria desses professores leigos atua nas Regiões Nordeste e Norte. (BRASIL, 2007. p. 33).

Na Região Norte estão a maioria dos professores que atuam no campo sem a formação mínima exigida por lei e necessária para a oferta de uma educação de qualidade. Enfatizamos a necessidade de uma intervenção estatal para deflagrar políticas públicas direcionadas para as pessoas residentes na Região Amazônica, pois são sujeitos de direitos que merecem um atendimento de qualidade para que possam usufruir/exercer a sua cidadania.

Sendo, pois, a educação um direito dos cidadãos e considerando os avanços na legislação conforme demonstrado nesse estudo, o que se pode concluir é que as escolas do

campo são negligenciadas pelos governantes no atendimento ao homem do campo amazônico.

Nessa perspectiva, a partir das questões que permearam esse estudo, é urgente que o poder público fortaleça as políticas públicas educacionais para a educação no/do Campo, tendo em vista que esses cidadãos têm assegurado em lei o direito de ter uma educação de qualidade e que sejam respeitadas as suas especificidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A região amazônica foi povoada a partir de vários programas elaborados pelo Governo Federal, tendo em vista resolver questões de povoamento, conflitos de terra em outras regiões e, também, visando o desenvolvimento econômico para o país, uma vez que essa região é rica em recursos naturais.

Os programas de povoamento deflagrados nessa região geraram impactos ambientais, sociais, educacionais, entre outros, em áreas urbanas e rurais das cidades localizadas no corredor do Carajás e, posteriormente, em toda a Amazônia legal, intensificado pelo crescimento populacional acelerado e desorganizado.

A ausência de políticas públicas para atender os povos que já viviam na Amazônia e os que para aqui migraram levaram a oferta de uma educação precarizada para essas populações. As escolas, sobretudo para as pessoas do campo amazônico, funcionam de forma incipiente e, geralmente, sem o mínimo de condições para oferecer ensino de qualidade.

Apesar dos avanços na legislação para a educação do campo, o poder público ainda não efetivou as políticas públicas concernentes a esta legislação e não atende a contento esses povos. É importante que as propostas educacionais respeitem a diversidade e ofereçam educação que atenda às peculiaridades, com um currículo que preconize a condição da pessoa do campo e um calendário escolar que contemple a época do plantio e colheita e respeite as condições climáticas regionais.

Por fim, destaca-se que são muitos os desafios apresentados ao professor no contexto das escolas em classes multisseriadas no campo. Segundo os autores pesquisados, podemos destacar a dificuldade de lidar com a diversidade. Embora ela exista em qualquer sala de aula, em uma classe multisseriada o professor terá que atender da Educação Infantil às séries iniciais do Ensino Fundamental e a organização do tempo pedagógico é um outro ponto a ser equacionado pelo professor.

Outro fator a se considerar é a formação docente voltada para a realidade do campo. Embora a legislação contemple essa especificidade, ainda precisa avançar muito nesse sentido para efetivá-la. A necessidade de formar professores para o campo tornou-se um grande desafio, pois, conforme vimos, a formação inicial, continuada/permanente com as metodologias adotadas na zona urbana não confere ao professor saberes que contemplem o atendimento às especificidades do campo.

Todos esses fatores remetem à reflexão sobre a urgência do poder público priorizar as políticas públicas educacionais para atender as populações do campo. Torna-se imprescindível a garantia de formação inicial aos docentes que ainda não a possuem, além de formação continuada. Além disso, é urgente ofertar apoio pedagógico e infraestrutura adequada para que o ensino para esses povos, que são sujeitos de direitos, não continue precarizado/abandonado.

## REFERÊNCIAS

BONMANN, Patrícia Angélica. **Realidades das escolas do campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de políticas públicas e proposta pedagógica.** Ijuí, 2015. 58f. Monografia (Curso de Pedagogia) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2015.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Educação na Região Norte: apontamentos iniciais. **Amazôn - Revista de Antropologia**, vol, 5, n.2, p. 140-175, 2013

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão.** Brasília, 2013.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação Básica - Resolução CNEB/ CEB1, de 3 de abril de 2002.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da educação no campo.** Brasília, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019 - Resumo Técnico.** Brasília, 2019.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do Campo identidade e políticas públicas.** Brasília – DF, 2002.

CAVALCANTE, Lucíola Inês Pessoa; WEIGE, Valéria Augusta C. de M. **Educação na Amazônia: oportunidades e desafios.** Disponível em <<http://www.desenvolvimento.gov.br/arquivo/secex/sti/indbrasopodesafios/coletanea/ofutamazonia/04Luciolalnes.pdf>> Acesso em: 11 mar. 2019.

FERNANDES, Maurício Aguiar. SERRA, Ramón García. Perspectivas de desenvolvimento da Amazônia: motivos para o otimismo e para o pessimismo. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 13, n. 2, p. 107-131, jul./dez. 2004.

MACIEL, Antônio Carlos. A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970: o último *round* da resistência cabocla. In: GOBBI, Marcia Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso (orgs.). **Educação e diversidade cultural**: desafios para os estudos da infância e da formação docente. Araraquara-SP: Junqueira & Marin, 2012.

ROCHA, Eliene Novaes. GONÇALVES, José Wilson Souza. **Educação no campo**: dimensão educativa da luta sindical e práticas pedagógicas na educação no campo. Brasília: Contag, 2011.

SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves. Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens. **37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED**, 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, Anais [...], Florianópolis, 2015.

# Capítulo 12

## CLASSE HOSPITALAR: CONTRIBUIÇÕES AO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO EMOCIONAL E COGNITIVO DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS EM TEMPOS DE PANDEMIA

**ANDREA BRUSCATO**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenadora da Classe Hospitalar do Hospital Universitário da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

### INTRODUÇÃO

Este texto busca refletir sobre o papel da Classe Hospitalar na contribuição ao processo de desenvolvimento emocional e cognitivo da criança hospitalizada, em tempos de pandemia provocado pelo SARS-Cov-2, bem como destacar os desafios do professor em sua prática pedagógica.

Primeiramente, apresenta o respaldo legal para a existência de Classes Hospitalares, assegurando o direito à educação às crianças e adolescentes em tratamento de saúde hospitalar ou ambulatorial. Na sequência, versa sobre o trabalho pedagógico realizado com as crianças internadas no Hospital Universitário (HU), em tempos de pandemia do coronavírus, e os desafios da docência em espaços não formais de aprendizagem. Por fim, faz as considerações finais, apontando que a criação de mais Classes Hospitalares no Brasil é necessária, visto que o percentual desse serviço é bastante ínfimo.

Conforme expresso no artigo 6º da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o direito à educação é uma questão social, assim como a saúde, a alimentação, o trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Logo, o Estado tem a tripla obrigação para com esses direitos: protegê-los, respeitá-los e realizá-los, de forma a garantir o que está prescrito na Carta Magna do país.

A metodologia deste estudo foi pautada na fala das crianças e professoras, a partir do conceito de escuta sensível projetado por Barbier (1997; 2002), no qual os pacientes refletem sobre a doença e as inferências que esta provoca, diariamente, em suas vidas. De acordo com o autor, a escuta sensível se sustenta através da empatia: “O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para poder compreender de dentro suas atitudes, comportamentos e sistema de ideias, de valores, de símbolos e de mitos (BARBIER, 2002, p. 1). Gaulejac (2007) corrobora com a ideia ao apontar a necessidade

de observar a interação psicossocial do sujeito em relação aos inúmeros acontecimentos da vida, visto que ter saúde passa a ser compreendido como um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência da doença (OMS, 2004; 2007).

Cabe destacar que, na metodologia da escuta sensível, “a escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, ao contrário, busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade” (CECCIM; CARVALHO, 1997, p. 31). Ou seja, é uma busca de sentidos para o que é dito e o que não é verbalizado; é ouvir a criança em todas as suas necessidades, sejam estas fisiológicas, cognitivas, afetivas, psicológicas ou social, resgatando-se a integralização do atendimento infantil (CECCIM; CARVALHO, 1997).

Participaram da pesquisa dezesseis crianças, entre 7 e 15 anos de idade, com diferentes doenças especificadas no quadro abaixo (Quadro 1).

**Quadro 1** – Relação das crianças internadas no HU, que participaram do projeto “Cuidados com o corpo” - Ano: 2020

INDICADOR	SEXO	IDADE	DOENÇA	QUANTOS DIAS PARTICIPOU DO PROJETO
1	M	7 anos	Insuficiência Renal Crônica	05 dias
2	M	7 anos	Insuficiência Hepática	07 dias
3	F	8 anos	Fibrose Cística	07 dias
4	M	9 anos	Fibrose Cística	06 dias
5	F	10 anos	Fibrose Cística	02 dias
6	F	10 anos	Anemia Falciforme	11 dias
7	F	10 anos	Hepatite Autoimune	08 dias
8	F	10 anos	Malacoplaquia	08 dias
9	F	11 anos	Arterite Takayasu	14 dias
10	F	11 anos	Tuberculose Óssea	12 dias
11	M	12 anos	Insuficiência Renal Crônica	15 dias
12	F	12 anos	Fibrose Cística	08 dias
13	F	13 anos	Insuficiência Renal Crônica	07 dias



14	F	14 anos	Fibrose Cística	02 dias
15	F	15 anos	Mielomeningocele	06 dias
16	M	15 anos	Fibrose Cística	07 dias

Fonte: Censo Escolar da Classe Hospitalar HU (2020).

A pesquisa assumiu como objetivo principal analisar o papel da Classe Hospitalar na contribuição ao processo de desenvolvimento emocional e cognitivo da criança hospitalizada, em tempos de pandemia provocado pelo SARS-Cov-2, bem como destacar os desafios do professor em sua prática pedagógica. A relevância deste estudo justifica-se pelo fato do coronavírus ser uma doença nova, que paralisou o mundo, interferindo na rotina de grande parte da população brasileira. Os dados foram coletados no HU, na cidade de São Paulo, epicentro do coronavírus no Brasil.

A partir de estudo observacional (BOGDAN; BIKLEN, 1994), foram recolhidas atividades e falas dos atores envolvidos (crianças/adolescentes e professoras), durante o período de 15 dias. As atividades pedagógicas foram realizadas de segunda a sexta-feira, tanto na sala da Classe Hospitalar como nos leitos da enfermaria pediátrica. A frequência das crianças aos atendimentos da Classe manteve-se sujeita ao uso de medicamentos intravenosos, exames e/ou procedimentos, atendimento da equipe multidisciplinar, bem-estar dos pacientes, horários de medicação e alimentação, entre outros. As interações sociais observadas (interação criança/criança; interação criança/professora; interação criança/conhecimento) foram analisadas a partir da teoria da escuta sensível (BARBIER, 2002), seja pelo diálogo pedagógico contínuo, como pela troca de informações e afetos entre o grupo.

## A CLASSE HOSPITALAR NO ARCABOUÇO LEGAL

O direito à educação está prescrito em vários dispositivos legais (BRASIL, 1988; 1990; 1996) e, por ser tratar de um direito social, permite a sua exigibilidade, inclusive por via judicial (SILVEIRA, 2013).

A legitimação do direito à educação se baliza através da matrícula obrigatória dos 4 aos 17 anos, permanência e acesso à educação escolar de forma a garantir o aprendizado necessário ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205).

De acordo com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigo 206, o ensino será ministrado com base nos princípios de (I) igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; (II) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; (III) pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; (VII) garantia de padrão de qualidade, entre outros. Sendo prerrogativa de todas as pessoas, os governos municipais, estaduais e federal estabelecem linhas de ação de forma a garantir educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, e oferta gratuita a todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, permitindo a preservação e a elevação do bem-estar a todas as classes sociais, com a maior equidade possível, respeitando os princípios democráticos (BOBBIO, 2004). Por ser um direito público e subjetivo, nenhuma criança ou adolescente poderá ficar à parte do direito educacional, inclusive àquelas hospitalizadas.

O Brasil, ao longo de sua história, aprovou algumas leis garantindo o direito à educação também às crianças portadoras de enfermidades, ou em tratamento hospitalar, que precisam se ausentar da escola. Junto ao arcabouço de leis que regem o país, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o país conta ainda com a:

- 1) Lei nº 1.044, de 21/10/1969, que dispõe sobre o tratamento excepcional para alunos portadores de enfermidades, em suas residências;
- 2) Lei nº 7.853, de 24/11/1989, que assegura o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, dentre eles a inserção em sistema educacional;
- 3) Resolução nº 41, de 13/10/1995, que aprova o texto da Sociedade Brasileira de Pediatria sobre os Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados;
- 4) Resolução CNE/ CBE nº 2, de 11/11/2001, que aprova as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando que os sistemas de ensino deverão matricular os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade a todos;
- 5) Lei nº 13.005, de 25/06/2014, que determina, no artigo 2, inciso II, a universalização do atendimento escolar, para a superação das desigualdades educacionais, aceitação das diferenças individuais e valorização do conhecimento pessoal;
- 6) Lei 13.146, de 06/07/2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania;
- 7) Lei nº 13.716, de 24/09/2018, que altera a Lei nº 9.394/1996, de forma a assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado.

Além dessas imposições por forma de lei, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Especial (SEE), elaborou um documento com o objetivo de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional em ambientes hospitalares e domiciliares de forma a assegurar o acesso à Educação Básica e atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção de conhecimento desses educandos (BRASIL, 2002). Desta forma, o MEC definiu que o atendimento pedagógico-educacional ocorresse em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, ou em hospital-dia, hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental acontecessem em Classes Hospitalares, justificando que:

Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade (BRASIL, 2002, p. 11).

Também indicou que o atendimento educacional hospitalar e o atendimento pedagógico domiciliar deveriam estar vinculados aos sistemas de educação como uma unidade de trabalho pedagógico das Secretarias Estaduais, do Distrito Federal e Municipais de Educação, como também às direções clínicas dos sistemas e serviços de saúde em que se localizam. Define como competência das Secretarias de Educação, atender à solicitação dos hospitais para o serviço de atendimento pedagógico hospitalar e domiciliar, a contratação e capacitação dos professores, a provisão de recursos financeiros e materiais para os referidos atendimentos (BRASIL, 2002).

Na sequência dessa política, o documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria número 555/2007, prorrogada pela Portaria número 948/2007, da Secretaria de Educação Especial que definiu a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabeleceu que o aluno em situação de inclusão fosse atendido na rede regular de ensino (seja através de classes regulares, classes especiais, classes hospitalares ou no Centro Integrado de Educação Especial), criando a possibilidade do atendimento escolar sem prejuízo de sofrer limitações, de acordo com o princípio da integração, corroborando as orientações do MEC.

Diante disso, a Classe Hospitalar começou a ganhar singela visibilidade no Brasil. Entretanto, de acordo com Fonseca (2015), o número de Classes Hospitalares no país ainda é pouco significativo, sendo 155 unidades em caráter oficial, no ano de sua pesquisa (2015).

O quadro a seguir (Quadro 2) apresenta o número de hospitais que dispõem de atendimento pedagógico educacional em hospitais, divididos por regiões brasileiras.

**Quadro 2 – Hospitais com Classe Hospitalar, por região brasileira-Ano 2015**

Região	Nº hospitais com Classe Hospitalar
Norte	10
Nordeste	26
Centro-oeste	26
Sul	29
Sudeste	64
<b>TOTAL</b>	<b>155</b>

Fonte: Adaptado de FONSECA (2015).

De acordo com a Federação Brasileira de Hospitais e Confederação Nacional de Saúde, em janeiro de 2019, o Brasil tinha 6.702 hospitais em todo o território nacional, sendo 4.267 privados (com e sem fins lucrativos) e 2.435 hospitais públicos. Se fizermos um cálculo rápido, teremos um pouco mais de 2,3% de hospitais com Classes Hospitalares no país. Apesar dos dados não serem do mesmo ano, sabemos que em 2010 havia mais hospitais (6.907), tendo um decréscimo de 205 hospitais para o ano de 2019.

Infelizmente, ainda são poucas as pesquisas sobre a realidade das Classes Hospitalares, mas o percentual acima já nos dá uma ideia de como as crianças em tratamento de saúde são percebidas pela sociedade, o que interfere diretamente na agenda de políticas públicas relacionadas aos seus direitos. Afinal, a Classe Hospitalar, apesar de não ser reconhecida como modalidade própria, está, diante da lei, inserida na modalidade da Educação Especial (BRASIL, 1996), garantindo às crianças e adolescentes impossibilitados de frequentarem as aulas, em razão de tratamento de saúde hospitalar ou atendimento ambulatorial, o direito à educação reconhecido e prescrito em vários dispositivos legais. Logo, ao vermos um percentual tão baixo, há de se concordar com Qvortrup (2011), quando diz que a criança é afetada direta ou indiretamente pelas decisões, rumos e caminhos colocados pela sociedade. Por isso, urge uma ação mais contundente da sociedade civil junto às secretarias de educação, às direções dos hospitais, aos governos municipais, estaduais e federal para tornar efetivo o direito à educação prescrito na Constituição Federal, através da criação e implantação de novas Classes Hospitalares.

## A CLASSE HOSPITALAR EM TEMPOS DE CORONAVÍRUS

Em fevereiro de 2020, a Classe Hospitalar do HU vivenciou uma situação inusitada: a Covid-19. Pouco se sabia sobre o vírus SARS-CoV-2, mas os comentários pelos corredores do hospital acentuavam-se a cada dia. No período que abarcou o carnaval e a primeira quinzena de março, dentre o grupo de quinze crianças que participaram das propostas pedagógicas, havia seis portadoras de fibrose cística, com idades entre 7 e 15 anos.

A fibrose cística é uma doença que afeta especialmente os pulmões e o pâncreas, num processo obstrutivo causado pelo aumento da viscosidade do muco. Nos pulmões, por exemplo, esse aumento na viscosidade bloqueia as vias aéreas propiciando a proliferação bacteriana, o que leva à infecção crônica e à lesão pulmonar. Se não for tratado, pode levar ao óbito por disfunção respiratória. Nos períodos de exacerbação da doença, as crianças são internadas para “limpar” os pulmões através de fisioterapia respiratória e medicação, que vão desde o uso de antibióticos a medicamentos inalados, terapia de substituição de enzima para facilitar a expectoração, etc.

As crianças com fibrose eram as que mais manifestavam seus medos e angústias diante da possibilidade de pegar o coronavírus. conforme indica o relato da criança 05 à professora:

- Eu ouvi a *fisio* dizer que um homem veio aqui no hospital fazer o exame pro coronavírus, e que ele foi embora! Nem esperou o resultado. Eu que não quero pegar isso! (CRIANÇA 05)

A equipe da Classe Hospitalar, ao reconhecer esses sentimentos através da escuta sensível e do olhar atento de cada professor, reuniu-se para dimensionar os conhecimentos acerca da Covid-19, e pensar em estratégias de ensino que acalmassem os ânimos e direcionassem todo esse turbilhão de emoções para algo produtivo.

O grupo de docentes iniciou o trabalho com pesquisas na internet, participou de palestras disponibilizadas pelo hospital e pelo Departamento de Pediatria, ao mesmo tempo em que introduziu o projeto “Cuidados com o corpo”, possibilitando às crianças explorarem o assunto, deixando-as falar, socializar informações e aprender sobre o tema, compreendendo melhor os acontecimentos da vida. De acordo com Ceccim e Carvalho (1997, p. 79):

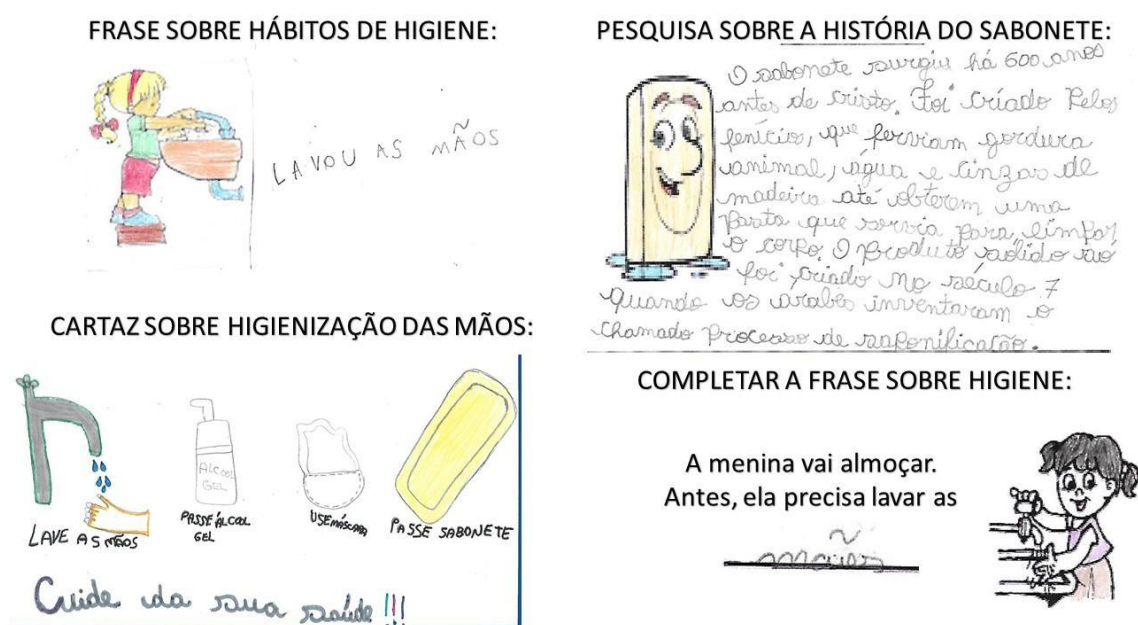
O atendimento pedagógico envolve ações pontuais diretas como no programa escolar-curricular e ações de acompanhamento, no sentido de observar a evolução do processo de desenvolvimento cognitivo e socioafetivo da criança. A percepção de que, mesmo doente, pode aprender, brincar, criar e, principalmente, continuar interagindo socialmente, muitas vezes ajuda na sua recuperação.

A justificativa para o projeto foi que as crianças precisavam conhecer o próprio corpo, as condições de vida da população e a importância de colocar em prática certos hábitos de higiene, contribuindo no cuidado da saúde. Desta forma, ao entender o que acontece com ela, com a sua doença e o contexto hospitalar, a criança terá uma atitude mais ativa diante da enfermidade (CECCIM; CARVALHO, 1997).

Foram elencados alguns objetivos iniciais, como conscientizar sobre as medidas de promoção, proteção e recuperação da saúde; perceber a necessidade de adquirir bons hábitos de higiene; adotar hábitos de autocuidado, respeitando as possibilidades e limites do próprio corpo; pesquisar sobre o coronavírus e suas implicações na sociedade global.

Até aquele momento, ninguém sabia o rumo da história e nem a disseminação mundial que essa doença provocaria. Enquanto a curva epidêmica mantinha-se baixa no Brasil, a Classe Hospitalar seguia com as atividades referentes ao projeto pedagógico. As crianças frequentavam o espaço da Classe, assim como também eram atendidas nos leitos da enfermaria. Crente de que a educação e a escola são essenciais para o indivíduo e para a sociedade, ultrapassando fronteiras e promovendo o avanço da humanidade, o grupo seguia envolvido com o projeto Cuidados com o corpo, participando das atividades, confeccionando cartazes e realizando pesquisas (Figura 1), bem como expressando seus conhecimentos acerca do mundo e das coisas (Figura 2).

Figura 1 – Projeto Cuidados com o corpo – pesquisas e cartazes



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Figura 2 – Projeto Cuidados com o corpo – desenhos e expressões sobre o coronavírus

DESENHO SOBRE O CORONAVÍRUS:



HISTÓRIA SOBRE O CORONAVÍRUS:

O coronavírus:  
Os homens pegaram o pangolim infectado. Eles também ficaram infectados e foram vender os animais no Mercado de bichos silvestres. Quem comprou os animais, ficou doente. E a doença se espalhou pelo mundo. Sim.



Fonte: Arquivo pessoal (2020).

Ao participarem das atividades relacionadas ao projeto, as crianças desenvolviam consciência sobre a realidade global a qual estavam vivenciando, percebiam-se como sujeitos históricos e sociais, reconstituíam a integralidade diante dos cuidados de higiene e evocavam da equipe médica um respaldo significativo à afirmação da vida. Na esteira desse entendimento, Ianni (1999) acrescenta que:

Poucos são os que dispõem de condições para se informarem e posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais e continentais. Quando se criam condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania se realiza propriamente como soberania (IANNI, 1999. p. 115).

Assim, enquanto as crianças iam tomando ciência dos acontecimentos mundiais, produziam e interagiam entre si e com o grupo de docentes. Conversa da criança 01 com a criança 03:

- Capricha aí! Lava bem a mão dela, que é pra matar o coronavírus! (CRIANÇA 1, enquanto fazia a atividade de ligar - Figura 1).
- Eu vou esfregar bastante sabão e fazer muita espuma! (CRIANÇA 3, enquanto fazia a atividade de escrita de frases – Figura 2).

Ao mesmo tempo, a equipe de professoras buscava na ação-reflexão-ação, estratégias criativas e inovadoras que atendessem a curiosidade dos alunos, naquele momento de epidemia. Com base em sua formação inicial e continuada, era necessário que

cada educadora investisse em repertórios de conhecimentos gerais e específicos para o exercício da docência, aprofundando o caráter interativo e interdisciplinar de atuação na Classe Hospitalar (BRASIL, 2008).

As professoras buscavam, através das múltiplas linguagens, colaborar para aquisição cognitiva, social e emocional de cada aluno, compensando lacunas e assegurando o reconhecimento de sua identidade ao oferecer jogos, estratégias e situações de aprendizagens, assegurando a continuidade educativa (MAIA-VASCONCELOS, 2010).

Infelizmente, no dia 11 de março, a Organização Mundial de Saúde declarou pandemia para a Covid-19, que se espalhou por diferentes continentes, com transmissão sustentada de pessoa para pessoa. A curva epidêmica que sucedeu nas semanas seguintes, gerou impactos na mobilidade, isolamento social, no fechamento de escolas, parques e estabelecimentos comerciais afetando a saúde, a educação, a economia, dentre outras áreas. Tais decisões também impactaram a vida de muitas crianças que se encontravam em tratamento de saúde.

## A PRÁTICA DOCENTE EM ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE APRENDIZAGEM

O objetivo da educação, expresso em documentos legais, é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988; 1996). O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita; recenseamento dos educandos, fazendo-lhes a chamada de forma a zelar, junto aos pais ou responsáveis, a frequência à escola; fixação de conteúdos mínimos de maneira a assegurar formação básica comum e o respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais, entre outros. Estes e demais aspectos citados na lei correspondem à educação formal, que ocorre tanto em escolas como em universidades. Porém, a educação ultrapassa os muros dessas instituições, elencando os espaços não formais e informais de aprendizagem, como museus, centros de ciências, teatros e outros ambientes de interação social.

De acordo com Gohn (1999), ao longo da vida, participamos de três espaços educativos de aprendizagens: os espaços formais, os espaços não formais, e os espaços informais. A educação formal diz respeito às instituições hierarquicamente estruturadas, que organizam os níveis de ensino de forma cronológica e gradual, englobando desde as escolas de educação infantil até as universidades. Os espaços de educação não-formal correspondem a outras formas educacionais organizadas e sistemáticas que se realizam fora dos quadros do sistema formal de ensino, como os clubes, Ongs, igrejas e, também as



classes hospitalares. A educação informal compreende o processo permanente pelo qual a pessoa adquire e acumula conhecimentos, seja através da interação com outras pessoas em casa, no trabalho, no lazer, seja através de viagens, leituras de jornais e livros, assistindo a noticiários ou ouvindo rádio.

Dessa forma, a aprendizagem acontece em diferentes tempos e espaços, sendo papel da educação potencializar os indivíduos para que “possam tomar suas próprias decisões, estabelecer seus próprios caminhos, dirigir suas vidas, aumentar sua capacidade de compreender os outros e o mundo” (GADOTTI, 1996, p. 84), ou seja, constituir-se enquanto sujeitos críticos sobre a vida para a construção de uma sociedade pensante (FREIRE, 1996), seja ela ocorrida em espaços formais, não-formais ou informais.

A aprendizagem desenvolvida na Classe Hospitalar, enquanto espaço de educação não-formal, envolve a aprendizagem política dos direitos das crianças e adolescentes por meio da participação em atividades grupais, ainda que o resultado do que se aprende seja absorvido individualmente (GOHN, 1999). Dentro dessa perspectiva, as professoras, além de garantirem que todos e todas têm direito à educação, também garantem o direito de dar continuidade ao aprendizado de conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, perpassados pela escola regular, mas através de metodologias e sequências cronológicas diferenciadas da escola de origem, com conteúdos curriculares flexíveis e adaptados à realidade das crianças em tratamento de saúde. Significa levar em conta as singularidades de cada aluno/paciente, suas condições de saúde, o tratamento médico, a constituição da história de cada sujeito, as interferências geográficas de onde vivem, bem como as experiências de vida. Como disse Kramer (1989), é preciso reconhecê-los como seres sociais sem ignorar as diferenças, o que vai exigir flexibilidade na dinâmica de construção de conhecimentos.

Ser docente em espaços não-formais de aprendizagem exige um olhar atento do professor para a singularidade de cada criança, bem como a flexibilidade de se [re]adaptar ao grupo de alunos e ao planejamento pedagógico, visto que há oscilações no dia a dia do hospital. Muitas vezes, o professor planeja algo para um determinado grupo de alunos, mas naquele momento há procedimentos médicos que não permitem a ida do paciente para a Classe, por exemplo.


De acordo com Piletti (1990), planejar é estudar, pensar e refletir em melhores caminhos para alcançar determinado objetivo. Afinal, se não se sabe aonde quer chegar, qualquer caminho serve (CARROLL, 2019). Logo, o professor deve ter claro os fins, para então organizar ações que visem atingi-los.

Durante o projeto “Cuidados com o corpo”, um dos maiores desafios das professoras da Classe Hospitalar foi elencar propostas pedagógicas relativas ao coronavírus, visto que as informações sobre a Covid-19 eram basicamente aquelas transmitidas pela mídia ou no site do Ministério da Saúde. Dentre as propostas, destacam-se as atividades de pesquisa, leitura e interpretação (Figura 3).

**Figura 3** – Projeto Cuidados com o corpo – atividade de interpretação

**ATIVIDADE DE INTERPRETAÇÃO**

QUANDO SENTIMOS OS PRIMEIROS SINTOMAS, O IDEAL É JÁ PROCURARMOS UM MÉDICO. ANOTE A SEGUIR OS QUATRO SINTOMAS MAIS COMUNS.

<i>febre</i>	
<i>tosse</i>	
<i>dores de garganta</i>	
<i>dificuldade de respirar</i>	

**Fonte:** Arquivo pessoal (2020).

Durante a execução da atividade, as crianças exteriorizavam dúvidas a respeito do vírus e expectativas quanto ao tratamento para a Covid.

- Não tem vacina ainda. Se eu pegar, já era (ADOLESCENTE 16).
- Até sair o resultado negativo para o coronavírus, eu fiquei com muito medo de ter pego, porque não estava respirando direito, e *tava* com muita tosse (ADOLESCENTE 14).

As professoras mantinham-se dispostas a ouvir cada aluno, tranquilizando-os e fortalecendo-os dentro dessa nova realidade. A Classe, enquanto espaço não-formal de aprendizagem, além de dar visibilidade aos aspectos educacionais, legitimava outras formas de educar e educar-se, através das mediações, posicionamento crítico e interações acerca do conhecimento. Nesse aspecto, cabe ressaltar que ser professor de Classe Hospitalar é ser

[...] capacitado para trabalhar com a diversidade humana e diferentes vivências culturais, identificando as necessidades educacionais especiais dos educandos impedidos de frequentar a escola, definindo e implantando estratégias de flexibilização e adaptação curriculares (BRASIL, 2002, p. 22).

É importante sentir-se desafiado a [re]planejar cada aula, buscar práticas alternativas necessárias ao processo ensino-aprendizagem dos alunos, pensar em estratégias, estudar e compartilhar conhecimentos, tanto com a equipe de trabalho como com as crianças. Como disse Coaracy (1972, p. 79), é necessário preocupar-se com “o para onde ir e quais as maneiras adequadas para chegar lá, tendo em vista a situação presente e possibilidades futuras, para que o desenvolvimento da educação atenda tanto às necessidades do desenvolvimento da sociedade, quanto as do indivíduo.” É preciso estar em formação continuada, com vistas à construção de uma identidade profissional, possibilitando desenvolver o pensamento autônomo e a transformação da prática docente (NÓVOA, 1995).

As professoras, ao planejarem as propostas educativas, levavam em conta a coerência aos objetivos propostos, a sequência de atividades, a flexibilidade ao aceitar alterações de acordo com as necessidades ou interesses dos alunos, dentre outros aspectos, sem perder de vista que

O planejamento, enquanto construção-transformação de representações, é uma mediação teórica-metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (VASCONCELLOS, 2000, p. 79).

Durante os quinze dias em que sucederam as propostas do projeto “Cuidados com o corpo”, professoras e alunos interagiram e refletiram sobre os assuntos abordados, buscando ações conscientes e responsáveis diante da realidade do coronavírus, sem perder a esperança de que tudo ficaria bem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho assumiu como objetivo principal analisar o papel da Classe Hospitalar na contribuição ao processo de desenvolvimento emocional e cognitivo da criança hospitalizada, em tempos de epidemia/pandemia provocado pelo SARS-Cov-2, bem como destacar os desafios do professor em sua prática pedagógica.

Primeiro, cabe lembrar que o termo “Classe Hospitalar” foi incluído pela Política Nacional de Educação Especial como o “ambiente hospitalar que possibilita o atendimento educacional de crianças e jovens internados que necessitam de educação especial e que estejam em tratamento hospitalar”. (BRASIL, 1994, p.20). Apesar do direito à educação, primeiro na ordem das citações para a efetivação da democracia (CURY, 2002, p.20), ser prescrito como direito social na lei máxima do país, o percentual de existência de Classes Hospitalares nesses 25 anos de legislação brasileira, é considerado pequeno.

Segundo, assim como há escolas regulares (espaços formais de aprendizagem, legisladas e constitucionalizadas), há também outros espaços que possibilitam a aprendizagem de crianças e adolescentes, garantindo-lhes o direito à educação, como a Classe Hospitalar. Esta, inserida no campo da educação não-formal, tem intencionalidade educativa, produção de aprendizagens e saberes, relações sociais e sentimento de pertencimento ao grupo (GADOTTI, 2005). Nesse contexto, existe o professor, que é agente de escuta, elo entre a escola formal e o aluno, mediador de conhecimentos, imbricado em uma relação de afeto e cuidados.

Terceiro, no âmbito da contribuição escolar, a Classe Hospitalar mostrou-se como um espaço alegre e colorido, com jogos e materiais lúdicos, equipe de professoras disposta a ouvir e contribuir com o processo formativo e bem-estar emocional das crianças e adolescentes em tratamento de saúde no HU. A disponibilidade delas em estar com o outro e para o outro foi, certamente, a figura central do ser professor de Classe Hospitalar, apoiando as crianças no enfrentamento de suas doenças enquanto surgia no mundo um novo vírus, até então sem vacinas ou medicamentos para seu controle. Ceccim e Carvalho (1997) apontam que a escuta pedagógica do professor possibilita agenciar conexões, necessidades intelectuais e emocionais das crianças ao permitirem estar disponíveis umas às outras. Nessa perspectiva, o docente reconhece a diversidade de sujeitos como seres únicos e subjetivos, consciente de que sua formação exige “noções sobre as doenças e condições psicossociais vivenciadas pelos educandos e as características delas decorrentes, seja do ponto de vista clínico, seja do ponto de vista afetivo. (BRASIL, 2002, p. 22). Nesse ínterim, Paula (2004) indica que o professor deve ter

[...] uma práxis pedagógica complexa que envolve diferentes aspectos no trabalho cotidiano como: sensibilidade para atuar com crianças, adolescentes e famílias fragilizadas, conhecimento da realidade hospitalar e das patologias, habilidade para lidar com diferentes grupos de alunos, pais e com as equipes multidisciplinares, capacidade de elaboração e estratégias didáticas para atender alunos provenientes de diversas regiões e com diferentes conteúdos escolares, abertura para o outro, independente de sua condição física, econômica e social, respeito às diferenças de

etnia, raça e religião, dentre vários outros aspectos que envolvem o fazer pedagógico nessas instituições (PAULA, 2004, p. 32-33).

Quarto, trabalhar com o desconhecido (coronavírus) ensejou esforços e comprometimento da equipe docente, uma vez que esta precisou adequar o planejamento constantemente, desenvolver ações permeadas pela sensibilidade, criatividade e responsabilidade, ciente de que as condições fisiológicas e emocionais de seus alunos mudavam a cada instante. Como disse Gadotti (2005, p. 2), “o tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma.” Dessa forma, aprender sobre o novo, descobrir outras possibilidades e vivências é mergulhar no desconhecido e perceber que o mundo é muito maior do que as paredes de uma sala de aula.

Por fim, este artigo não pretende encerrar a discussão sobre o tema, mas inspirar questionamentos futuros, reconhecendo a Classe Hospitalar como um espaço de experiências, aprendizagens, trocas e interações. Tornar visível o direito à educação de crianças e adolescentes em tratamento de saúde caracteriza-se como uma responsabilidade de toda a sociedade civil. Considerá-los é um dever do adulto e uma obrigação do Estado, previsto em vários dispositivos legais citados ao longo desse texto.

## REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **O que é escuta sensível**: um tipo de escuta próprio do pesquisador-educador segundo a 'abordagem transversal'. Paris, Anthropos, coll. Exploration interculturelle, 1997.

BARBIER, René. **L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé. Conférence à l'École Supérieure de Sciences de la Santé**. Brasília, 2002, p.1-17. Disponível em: <[http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents\\_electroniques/FOR/FOR-SP/ELE%20FOR-SP%208018.pdf](http://www.stes-apes.med.ulg.ac.be/Documents_electroniques/FOR/FOR-SP/ELE%20FOR-SP%208018.pdf). Acesso em: 20 abr. 2020.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1044 de 21 de outubro de 1969**. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília, 1969.

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

BRASIL. **Lei nº 7.583 de 24 de outubro 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas Portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1989.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

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

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução nº 41 de 13 de outubro de 1995.** Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 dezembro de 1996.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Portaria nº 555 de 5 de junho de 2007.** Brasília, 2007.

BRASIL. **Portaria nº 948 de 9 de outubro de 2007.** Brasília, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. CEN/CEB. **Resolução nº 2 de 2 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação. Planalto, Brasília. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.716 de 24 de setembro de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 para assegurar atendimento educacional ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado. Brasília, 2018.

CECCIM, Ricardo Burg; CARVALHO, Paulo R. A. **Criança hospitalizada.** Atenção Integral como Escuta à Vida. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.

COARACY, Joana. **O planejamento como processo.** Revista Educação, Brasília. 4. ed., 1972.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira.** 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

Federação Brasileira de Hospitais. Confederação Nacional de Saúde. **Cenário dos Hospitais no Brasil.** Brasília, 2019.

FONSECA, Eneida Simões da. Classe hospitalar e atendimento escolar domiciliar: direito de crianças e adolescentes doentes. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 4, n.1, p. 12-28, jan./jul. 2015.

FONTANA, Rosana. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas: Autores Associados, 2000.

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

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire**: uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. In: Institut international des droits de l'enfant (IDE). **Droit à l'éducation**: solution à tous les problèmes ou problèmes nas solution? Sion, Suíça, 18 a 22 out. 2005. p.1-11. Disponível em: <[https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod\\_resource/content/1/Educacao\\_Forma\\_Nao\\_Forma\\_2005.pdf](https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/305943/mod_resource/content/1/Educacao_Forma_Nao_Forma_2005.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2021

GAULEJAC, Vincent. **Gestão como doença social**: ideologia gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias e Letras, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**: impactos sobre o associativismo do terceiro setor. São Paulo: Cortez, 1999.

IANNI, Octavio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

KRAMER, Sônia. **Com a pré-escola nas mãos**: uma proposta curricular. São Paulo: Ática, 1989.

MAIA-VASCONCELOS, Sandra Faria. **Penser l'école et la construction des savoirs**. Berlim: Editions Universitaires Européennes, 2010.

NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OMS. **Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde**: Declaração de Alma-Ata, 1978. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

OMS. **Relatório mundial de saúde, 2006**: trabalhando juntos pela saúde. Brasília: Ministério da Saúde, OMS, 2007.

PAULA, Ercília Maria de. O ensino fundamental na escola do hospital: espaço da diversidade e cidadania. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v.11, n.3, p. 156-164, set./dez. 2007.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. São Paulo: Ática, 1990.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a infância como um fenômeno social. **Pro-Posições**, Campinas, vol. 22, n.1, p.199-211, jan./abr. 2011.

SILVEIRA, Adriana Dragone. Conflitos e consensos na exigibilidade judicial do direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 371-387, abr./jun. 2013. p. 371-387.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

# Capítulo 13

## DIFERENTES TIPOS DE MÍDIAS E ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: CAMINHOS PARA A DISCUSSÃO

**FRANCISCO FERNANDES LADEIRA**

Doutorando em Geografia na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Bolsista CPNq/CAPES.  
Coordenador de Geografia da Editora Vicenza Acadêmica

**SAMARA MIRELLY DA SILVA**

Mestre em Geografia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). Professora da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais

**VICENTE DE PAULA LEÃO**

Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ)

### INTRODUÇÃO

Há muito se tem discutido sobre como tornar o ensino-aprendizagem mais significativo aos educandos, o que requer promover diálogos entre esse processo e os contextos e modos de vida dos sujeitos envolvidos diretamente no ambiente escolar.

Um ensino alheio ao tempo e espaços, não contribui para a construção da cidadania, como a ideia de pertencimento a um todo integrado, constantemente em transformação, do qual todos fazem parte e devem historicamente comprometer-se (BRASIL, 1997).

Nesse contexto, as profundas e rápidas transformações causadas pelos avanços tecnológicos das últimas décadas – com o advento do chamado meio técnico-científico-informacional e da globalização (SANTOS, 1997) – não podem ser ignorados na análise das práticas sociais que produzem o espaço geográfico, objeto de estudo do conhecimento geográfico.

A interlocução entre as escalas de análise, global e local, tem, desse modo, papel de destaque não somente para a compreensão de fenômenos geográficos a ser iniciada na Educação Infantil, mas na própria construção da cidadania. Compreendida como processo político, social e cultural, para o qual se espera também direcionar os esforços mobilizados na formação escolar básica dos educandos.

Nessa perspectiva, objetiva-se aqui discorrer sobre o uso dos diferentes tipos de mídias no Ensino de Geografia na Educação Básica. Ressalta-se a importância de que esses recursos adquiram uma nova função dentro do processo pedagógico na problematização dialógica, favorecendo a leitura crítica do mundo.



Para tanto, primeiramente, apresentamos os aspectos metodológicos que norteiam o presente trabalho. Em sequência, trazemos uma breve revisão sobre a bibliografia pertinente à temática proposta e, posteriormente, algumas considerações finais.

No decorrer desse texto, não se pretende desenvolver um guia ou uma espécie de compêndio sobre qual seria a maneira ideal de introduzir o material midiático ao ensino, pois as considerações aqui apresentadas não são herméticas, acríticas, completas ou absolutas.

Ao abordar as relações entre os diferentes tipos de mídia e o ensino de Geografia, não raro, muitos docentes apresentam posturas maniqueístas. De um lado, há a visão *tecnofílica*, de enaltecimento da tecnologia como possibilidade de solucionar todos os problemas educacionais. De outro lado, tem-se a visão *tecnofóbica*, de total aversão ao uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação (LADEIRA; LEÃO, 2018).

O professor que nega a mídia não pode, simplesmente, negligenciar o fato de ela estar constantemente presente no cotidiano dos alunos. Nesse sentido, as instituições de ensino não devem tentar dissipar por completo a presença da mídia na vida do cidadão comum, tampouco demonizar os meios de comunicação de massa, mas concebê-los como fenômenos inerentes às sociedades contemporâneas, que podem ser lidos criticamente e transformados em fontes de aprendizado para discentes e docentes.

Dentro e fora das escolas, a questão do acesso e a relação com as mídias expressam características dos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais das sociedades contemporâneas. Logo, é um fenômeno que perpassa o trabalho docente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Dessa forma, conjecturar em relação à realidade dos sistemas escolares e ao trabalho docente desenvolvido no tangente às mídias exige uma reflexão acerca da pluralidade que compõe o Brasil e, conseqüentemente, a Educação Básica e currículos escolares brasileiros.

Todavia, conforme atestou pesquisa empírica conduzida por Ladeira e Leão (2018), parcela considerável dos professores não receberam uma formação universitária adequada para entender as relações entre discurso midiático e ensino de Geografia, fator que dificulta para que os educadores possam explorar de maneira satisfatória, em sala de aula, os diversos potenciais pedagógicos dos diferentes artefatos midiáticos.

Levando em consideração a complexidade e pertinência da temática abordada e as deficiências formativas dos professores e suas dificuldades em trabalhar com materiais midiáticos em sala de aula, espera-se que esse texto possa, de alguma forma, contribuir para o meio acadêmico de maneira geral e para os estudos na área de educação geográfica, em particular.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

De modo geral, pode-se afirmar que a escolha por uma determinada metodologia aponta aos pesquisadores que dela se utilizam sobre a possibilidade de se adquirir conhecimento, situando caminhos necessários para a autoaprendizagem (BARROS; LEHFELD, 2000). Para Branski, Franco e Lima Junior (2010), a adoção da metodologia adequada para o desenvolvimento de uma pesquisa depende do objetivo e, conseqüentemente, das questões que os pesquisadores desejam responder.

Esse trabalho, em seus aspectos metodológicos, pode ser classificado como “revisão bibliográfica”, que consiste em examinar diversas fontes de consulta para avançar no estudo do assunto em tela.

Segundo Alves-Mazzotti (2002), a revisão bibliográfica possui dois propósitos básicos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

Nesse sentido, as discussões e os esforços de reflexão recolhidos nos trabalhos aqui utilizados constituem o material preliminar para a construção dos argumentos que pretendem responder aos problemas de pesquisa propostos e sustentar as conclusões apresentadas.

## DESENVOLVIMENTO ARGUMENTATIVO

Em 2019, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica, o Brasil contava com 180.610 escolas, sendo 77% instituições públicas (distribuídas nas Redes Municipal, Estadual e Federal de Ensino); 47,9 milhões de matrículas e 2,2 milhões de docentes, a maior parte deles do ensino fundamental (62,6%), vinculados à Educação Básica (BRASIL, 2020).

São instituições diversas, com alunos e professores também diversos. Ao tratar sobre a subjetividade presente no trabalho e a “inteligência prática” do trabalhador, Maria Elizabeth Barros de Barros (2005) afirma que, no caso da escola, a questão do currículo ajuda a pensar essas questões, uma vez que as diferentes tentativas de prescrevê-lo, de definir o que deve ser cumprido, deparam-se com as histórias, os valores, as escolhas, as arbitragens de docentes e alunos” (BARROS, 2005, p.78).

Todos os dias, parte das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos – alunos e professores – são bombardeados por uma gama de informações que lhes chegam por meio de inúmeros e distintos meios de comunicação.

Esses meios, conjuntamente com as redes sociais, propiciam acesso a diferentes conteúdos e pessoas, aproximando lugares, tornando simultâneos os tempos.

Diferentes mídias têm se tornado mais presentes no cotidiano das pessoas e, muitas vezes, seus produtos são levados às salas de aula com o intuito de se trazer aquilo que se encontra em outros locais, geograficamente distantes dos alunos.

Ao utilizar imagens, vídeos, obras de arte ou um texto literário, pode-se estimular o aluno a compreender os conceitos geográficos, considerando não só a capacidade cognitiva, mas aspectos afetivos e culturais, potencializando a aprendizagem significativa. É importante entender que essas linguagens não são instrumentos ou meras ferramentas, mas são utilizadas como propostas voltadas para o processo de aprendizagem e para a ampliação do capital cultural do aluno (CASTELLAR e VILHENA, 2010, p. 8-9).

Em sua análise sobre os círculos concêntricos – prática tradicionalmente empregada no ensino de Geografia, Callai (2005) enfatiza que, um dos grandes desafios que se coloca ao ensino crítico e significativo, portanto, relevante às etapas iniciais da Educação Básica, é, precisamente, compreender a participação individual no global, ao passo que o mundo está cada vez mais complexo e dinâmico. Conquanto, os círculos concêntricos,

[...] constituem mais um problema do que uma solução, pois o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante. Num mundo em que a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares, no mesmo instante, não se pode fechar as possibilidades em um estudo a partir de círculos hierarquizados. Ainda com relação à velocidade da informação, deve-se considerar que não é a distância o que vai impedir ou retardar o acesso à informação, mas condições econômicas e/ou culturais, inscritas num processo social que exclui algumas (ou muitas) pessoas (CALLAI, 2005, p. 230).

Supor que as crianças aprendem por níveis hierarquizados, segundo a autora, dificulta o entendimento da dinamicidade e complexidade das ações humanas e do mundo em si. Impede, destarte, que os educandos compreendam as contradições, possibilidades e limitações presentes nos espaços – ditos “próximos” ou “distantes”.

Cumprе ressaltar, de acordo com Baccega (2004), que informação não é conhecimento, pois este implica reflexão. Dessa forma, o docente deve manter uma postura crítica diante dos fatos que chegam mediados, selecionados, editados e mesmo interpretados através dos grandes meios de comunicação, que atendem a interesses distintos e dão “um determinado sentido às coisas do mundo” (ibidem, p.1).

No texto Agamenon e seu Porqueiro, Larrosa (1999) afirma que, muitas vezes, os educadores, assim como os meios de comunicação de massa, trabalham em lugares de produção, reprodução, crítica e de dissolução do que chamamos de verdade e realidade. A verdade seria uma ficção que se impõe como verdadeira e a realidade como interpretação

dominante. “O poder da verdade está a serviço da verdade do poder” (LARROSA, 1999, p. 152).

Desse modo, é necessário que as salas de aula se tornem espaços de ressignificação de informações e de produção de conhecimento. As mídias e seus produtos não são compreendidos como fim em si mesmos ou veículos de “verdades absolutas”, isto é, não se pode perder de vista o fato de que são produtos do trabalho humano. Precisam ser contextualizados em função de um aprendizado mais crítico e reflexivo na perspectiva do “ir além” do que se sabe ou apreende superficialmente.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

É preciso que o professor analise as imagens na sua totalidade e procure contextualizá-las em seu processo de produção: por quem foram feitas, quando, com que finalidade etc., e tomar esses dados como referência na leitura de informações mais particularizadas, ensinando aos alunos que as imagens são produtos do trabalho humano, localizáveis no tempo e no espaço, cujos significados podem ser encontrados de forma explícita ou implícita (BRASIL, 1997, p. 78).

Portanto, o ato de ensinar está vinculado aos processos de aprendizagem e a construção do conhecimento pelo educando, da posição crítica e reflexiva frente a um determinado assunto. O que não quer dizer, necessariamente, conclusão de unidades didáticas de um livro, cumprimento de programas curriculares ou o encontro de verdades e realidades padronizadas (nem se fosse possível) nos produtos midiáticos.

## MÍDIA, SOCIEDADE E ENSINO DE GEOGRAFIA

Vivemos em uma sociedade marcada pelo imediatismo, na qual é importante que o consumidor encontre com rapidez aquilo que lhe transmita satisfação. Nesse contexto, a mídia se especializou em entregar aos seus receptores aquilo que eles procuram, essa é uma estratégia de fidelização do consumidor para garantir audiência e bons contratos publicitários.

Nessa disputa, a notícia é mercadoria e, conforme Resende (2000, p. 50), atende a uma expectativa de “uso e de troca, dentro de uma equação que envolve, por um lado, despertar e manter o interesse do leitor e, por outro lado, garantir o anunciante que representa receita para o jornal”.

A característica marcante desse processo é a banalização da informação para garantir que ela atinja o máximo de consumidores da notícia, vista nesse processo como mercadoria.

As diferentes temáticas apresentadas pelos meios precisam garantir o conforto de que a compreensão do mundo está ao alcance de todos, caso contrário o esforço reflexivo poderia causar sofrimento ao receptor, desestimulando sua permanência como consumidor. Para Zygmunt Bauman:

Algum tipo de sofrimento é um efeito colateral da vida numa sociedade de consumo. Numa sociedade assim, os caminhos são muitos e dispersos, mas todos eles levam às lojas. Qualquer busca existencial, e principalmente a busca de dignidade, da auto-estima e da felicidade, exige a mediação do mercado. E o mundo em que essas buscas se inscrevem é feito de mercadorias, objetos julgados, apreciados ou rejeitados de acordo com a satisfação que trazem aos consumidores do mundo. **Também se espera que sejam fáceis de usar, que provoquem satisfação instantânea e que sejam amigáveis ao usuário, exigindo pouco ou nenhum esforço, e decerto nenhum sacrifício, da parte deste.** Se deixarem de cumprir essa promessa, se a satisfação não for atingida ou for menor que a esperada, os clientes voltarão à loja com a expectativa de receber o dinheiro de volta. Se isso não for viável, percorrerão as prateleiras congestionadas em busca de um substituto conveniente. (BAUMAN, 2007, p. 140 - grifo nosso).

Podemos imaginar a mídia como esse grande mercado no qual se busca uma mercadoria chamada *notícia* diante de várias ofertas dos diferentes meios de comunicação. A melhor mercadoria é aquela que traz o conforto de refletir aquilo que pensa o receptor e que não exige tempo de reflexão, justamente porque em uma sociedade de consumo o tempo também é mercadoria. Por isso, extinguem-se a reflexão, as conexões temporais e espaciais do fenômeno sob análise. Sobre essa questão, Genro (2000, s.p.) afirma que:

A possibilidade de produção da informação pelos meios televisivos em tempo quase real, como uma espécie de 'história em marcha', cria no indivíduo (e transforma-se em fenômeno coletivo) a simplificação de que o mero 'visual' do fato já é a sua explicação. É a volta ao 'ver é compreender'! A partir do domínio exercido pela informação visual manipulada da televisão o acontecimento não tem mais alcance nem conexões, ou melhor, a sua conexão é a conexão com a cotidianidade e ela se esgota nela mesma: sem historicidade e sem extensões fora a imediatidade. O 'presente' é mera inserção dos acontecimentos da vida numa sequência de fatos sem hierarquia e sem valores, construídos pela informação manipulatória que acompanha o fato visto, gerador de um concreto 'descartável'.

A quantidade e a rapidez se sobrepõem à lentidão reflexiva; a superficialidade à essência. Os fatos não reclamam sua história, a política existe desprovida de lugar, de território. A ciência é colocada no mesmo nível da opinião. É o excesso de luz que cega, o excesso de informação que cria a ilusão de conhecimento sobre o mundo. Conforme Coutinho,

Existe, atualmente, disponível no mundo, uma infinidade de informações nos mais diferentes suportes. Esse processo de superinformação – uma profusão de mensagens disponíveis sem critérios – é paradoxal, podendo concorrer também para um processo de desinformação. (...) Em trinta anos o mundo produziu mais

informações do que no curso dos cinco mil anos precedentes... Um exemplar de uma edição dominical do New York Times contém mais informações do que poderia adquirir durante toda a sua vida um homem medieval (COUTINHO, 1998, p. 17-18)

Como é possível ver se não nos detemos sobre o que observamos? Conforme Saramago: “De repente a realidade tornou-se indiferenciada à sua volta. Penso que não cegamos, penso que estamos cegos, cegos que vêem, cegos que vendo, não vêem” (SARAMAGO, 1995, p. 310).

Diante dessa realidade, cabe ao professor garantir a reflexão que permita aos seus alunos enxergarem para além da lente, por vezes, opressora, da mídia. A partir da transformação da informação em conhecimento, a educação poderá gerar a possibilidade de intervir conscientemente no mundo.

É importante, portanto, promover a articulação entre a proposta curricular e questões midiáticas, garantindo a prevalência da ciência de referência e do saber interdisciplinar na ressignificação da notícia. Conforme o Parecer CNE/CP 9/2001 do MEC, “para que a aprendizagem possa ser, de fato, significativa, é preciso que os conteúdos sejam analisados e abordados de modo a formarem uma rede de significados” (BRASIL, 2001, p. 20).

A construção dessa rede de significados requer do docente insubordinação às simplificações e manipulações presentes nos discursos midiáticos. A sala de aula deve se converter em um espaço de múltiplos olhares sobre o objeto que se quer conhecer e elevar a um patamar maior nossa capacidade de ver e ler o mundo.

Como dizem os poetas<sup>35</sup>: “o seu olhar lá fora/ o seu olhar no céu/ o seu olhar demora/ o seu olhar no meu/ o seu olhar melhora/ melhora o meu”. Se o professor entende que o aluno é um ser no mundo e nele se constrói, deve considerar suas diferentes visões desse mundo na promoção do diálogo que ressignifica, da comunhão que ensina. A comunicação exige, portanto, troca de significados. Se o professor não quer ser como a mídia que impõe sua visão de mundo, precisa buscar o diálogo, que só ocorre a partir do encontro de saberes de quem ensina com os saberes dos alunos. A interlocução reconhece a existência de diferentes saberes, vai além da “educação depositante” e, conforme Freire (1970, p. 55), “supera também o ‘velho *magister dixit*’, em que pretendem esconder-se os que se julgam ‘proprietários’, ‘administradores’ ou ‘portadores’ do saber”. Nessa soma de ideias, o professor é mediador, e não transmissor de um conhecimento que prescinde do

---

<sup>35</sup> Fragmento da canção “O seu olhar”, de Arnaldo Antunes e Marisa Monte. Disponível em <<http://www.lettras.terra.com.br/marisa-monte/447831/>>.

aluno. A garantia do direito do aluno no diálogo permite a construção do conhecimento através da problematização dialógica do e com o mundo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a formação para/na cidadania, no entendimento e enfrentamento de problemas e questões postas, a vida individual, da comunidade, nação, da humanidade em si, deveria passar pelos propósitos dos currículos instituídos em todas as instituições de Educação Básica. Para que, não mais verticalizados e homogeneizadores, fossem resultado da ação conjunta entre sociedade civil, pesquisadores, governos, professores, pais, alunos e todos aqueles que nutrem o possível sonho de uma educação cidadã, inclusiva e democrática, em todos os ambientes escolares, sobretudo nas escolas públicas de Educação Básica.

Imprescindível que, conscientes de seu papel e ações, os sujeitos compreendam suas práticas individuais e sociais na (re)construção do mundo em que vivem e a atuação de diferentes atores, fluxos e ideias que permeiam o espaço mundial na ordem econômica vigente, que interferem, direcionam e, muitas vezes, determinam a organização espacial local.

Dessa forma, o currículo prescrito e o cotidiano, as mídias e informações por ela veiculadas, respeitadas suas especificidades e superadas suas limitações, atuam em favor da efetivação de uma educação de qualidade e relevância social para cada um e de todos que compõem a sociedade.

A facilidade e disponibilidade de informações presente na mídia, bem como o seu apelo de modernidade (muitas vezes o professor moderno é aquele que leva as notícias até a sala de aula), não devem ser fatores determinantes para a incorporação do artefato midiático ao ensino da Geografia.

É preciso planejamento para que esse material didático contribua para a reflexão sobre o que se ensina durante as aulas. O produto midiático deve atender aos objetivos da disciplina e à metodologia proposta (e não imposto pela urgência em divulgar uma determinada informação).

Alguns professores veem, equivocadamente, a utilização do material midiático como símbolo de modernidade e vanguarda. Considerar a notícia produzida nos meios de comunicação como se estivessem prontas e possuíssem legitimidade pelo simples fato de existirem, é desconsiderar a importância da sala de aula como espaço para ressignificação da mensagem ali contida, antes da sua transformação em conhecimento. É justamente a

reflexão crítica que permite ao professor conferir ao material midiático uma nova função dentro do processo pedagógico. Afinal, a participação ativa dos educandos no diálogo permite a construção do conhecimento através da problematização dialógica.

Desse modo, não há como negligenciar o constante contato dos sujeitos escolares com os mais diferentes tipos de mídia. Por conseguinte, espera-se que as instituições de ensino não busquem dissipar por completo a presença da mídia no cotidiano discente, mas a conceba como fenômeno típico da sociedade contemporânea, que pode ser lido criticamente e transformado em fonte de aprendizado para alunos e professores no ensino de Geografia. Logo, não se exclui, de igual modo, o protagonismo que a formação docente (inicial e continuada) adquire para a superação deste desafio.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Neto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.

BACCEGA; Maria Aparecida. Comunicação/ educação: apontamentos para discussão. **Comunicação, Mídia e Consumo**, São Paulo, vol. 1, n. 2, 2004.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia: um guia para a iniciação científica**. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARROS, Maria Elizabeth Barros de. Formação de professores/as e os desafios para a (re)invenção da escola. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo. (org.) **Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005, p. 68-94.

BAUMAN, Zygmunt. **Vida líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BRANSKI, Regina Meyer; FRANCO, Raul Caldeira; LIMA JUNIOR, Orlando Fontes. Metodologia de estudo de caso aplicado à logística. **CONGRESSO DE PESQUISA E ENSINO EM TRANSPORTES**, Salvador, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 9 de 8 de maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia**. V. 5. Brasília: MEC/SEF, 1997.



CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1970.

GENRO, Tarso. Letargia da Insegurança. In: **Folha de São Paulo**, Caderno Mais, São Paulo, 6 fev. 2000. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs0602200009.htm>>. Acesso em : 20 dez. 2020.

LADEIRA, Francisco Fernandes; LEÃO, Vicente de Paula. **A influência dos discursos geopolíticos da mídia no ensino de Geografia: práticas pedagógicas e imaginários discentes**. Curitiba: CRV, 2018.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RESENDE Guilherme. **Telejornalismo no Brasil: um perfil editorial**. São Paulo: Summus, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, 1997.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

# Capítulo 14

## CONSTRUIR-SE PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA ESCOLA PÚBLICA: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE

**CARINA COPATTI**

Doutora em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Realiza Pós-Doutorado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

### INTRODUÇÃO

A escola é um espaço de formação humana que tem se transformado ao longo do tempo. No contexto de democratização do acesso à educação, entende-se que essa instituição precisa ser pensada para a construção de conhecimentos, a justiça social, o acolhimento às diversidades e à transformação da sociedade. Os professores, imersos nesse espaço educativo, são os sujeitos que podem tornar possível essa mudança.

Entendo que um dos atributos de ser professor na escola pública é acreditar na transformação da sociedade com a educação. E a transformação que se pretende envolve pensar a formação de sujeitos conscientes, participativos e que exerçam a cidadania. Os professores de Geografia, nesse processo, são convocados a propor caminhos para que os estudantes aprendam a pensar geograficamente, analisar as relações sociedade-natureza e as implicações dessas dinâmicas.

Isto posto, procuro, ao longo deste artigo, partir da minha experiência de atuação em contextos de diversidade para debater sobre a função social da escola pública e do professor de Geografia. Parto desse pressuposto por entender que o meu papel enquanto docente traz imbuída a tarefa de formação de outros sujeitos, o que requer aperfeiçoamento constante e a contínua busca por melhorias na educação. Esse processo envolve a valorização salarial, formação continuada de qualidade, consolidação de espaços de diálogo sobre ensino e aprendizagem, investimento em políticas educacionais, em infraestrutura, em recursos didático-pedagógicos, dentre outros.

Entendo a docência como processo de construção, por isso provisória, uma atividade que desde seu início precisa ser compreendida e desenvolvida com a devida qualidade. Essa qualidade depende, além dos investimentos públicos, de um aparato de saberes docentes, os quais, junto às subjetividades, são elementos que precisam ser considerados ao longo da carreira.

Para debater sobre a formação de professores, tomo minha experiência de atuação em escolas públicas como centralidade, fazendo um movimento de reflexão sobre os dez anos de atuação em contextos de diversidade. Constituí-me professora trabalhando em escolas urbanas, atuando nos anos finais do Ensino Fundamental (2010 a 2020), atuando na Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível Fundamental e Médio (2011 e 2012), e atuando em Escola do Campo (2010 a 2020), que atende estudantes do meio rural de um município do Rio Grande do Sul. Nesse último cenário, estudam crianças e adolescentes indígenas da etnia Kaingang e descendentes de imigrantes alemães e italianos, filhos de agricultores da região, que habitam áreas próximas à Terra Indígena do Ligeiro, localizada no município de Charrua, no Rio Grande do Sul.

A experiência no ensino de Geografia desenvolvido em escola pública, nesses contextos, constitui uma forma de contribuir para as resistências das populações, dos sujeitos desses lugares, para refletir sobre a visibilidade dos distintos grupos e entender a educação como possibilidade de transformação social. Para além disso, existe o papel da Geografia enquanto ciência e componente curricular, componente curricular a partir do qual dialoga-se com os estudantes, a escola e o mundo.

Neste artigo pretendo trazer à reflexão aspectos que se relacionam com as inquietudes de ser professor em um movimento de contínua formação. Nóvoa e Finger (2010, p. 172) consideram que “a formação de adultos não pode ser programada: ela não se encerra na obtenção de um certificado para atender a objetivos educacionais ou exigências de avaliação”. Assim, a formação não se efetiva nem finda com a obtenção de um título acadêmico, o que não implica desmerecer esses percursos ou desvalorizá-los. Entendo que precisamos ter consciência de que concluir um curso de licenciatura, especialização, mestrado, doutorado, não nos deixa “prontos”, pois é sempre preciso atualização e constante reflexão sobre aquilo que fazemos. É necessário considerar nossas dúvidas, nossos avanços e buscar compreender melhor aquilo que fazemos.

Para construir as reflexões a partir da minha experiência na Educação Básica, busquei um método para olhar para as subjetividades, para os percursos trilhados, sem descuidar da dimensão profissional (teórico-metodológica, pedagógica, social) que envolve o ser professor. Por isso, utilizo da *escrita de si* (PASSEGGI, 2008) por constituir-se como uma possibilidade de analisar o percurso na escola pública, refletir sobre acertos, erros, para cada realidade e perceber, em minha atuação, aspectos que possam contribuir para outros professores em formação.

Segundo Passeggi, Souza e Vicentini (2011, p. 371):

[...] não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma às suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização.

Reconhecendo a importância das subjetividades que envolvem a formação profissional, pretendo relacioná-la a um conjunto de situações vivenciadas na escola e que, de algum modo, influenciam a docência. Essa percepção se relaciona às ideias de Nóvoa (2002), ao considerar que, quando se reflete e escreve sobre a própria trajetória, enfrenta-se o desafio de reconstruir o conhecimento profissional por meio de uma reflexão prática e deliberada, sabendo analisar e analisar-se nesse processo. Dessa forma, por meio das experiências na atuação em contextos de diversidade, procuro abordar a função da escola e do professor de Geografia, além de refletir sobre os saberes necessários à docência, tendo em vista que para transformar nossa realidade é preciso entender aquilo que se faz.

## **SER PROFESSOR EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE: REVISITANDO MINHA ATUAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA**

Em 2010, logo após estar formada no curso de Licenciatura em Geografia, pela Universidade de Passo Fundo, por meio de bolsa integral ProUni, assumi a função de professora efetiva em um município situado no norte do estado do Rio Grande do Sul, constituído principalmente pela população indígena e descendentes de imigrantes alemães e italianos. Minha experiência de trabalho, até então, não era relacionada à atuação docente na escola. Conhecia a escola apenas pela experiência de ter sido aluna e ao realizar estágio de docência.

Ao assumir as atividades docentes trazia do curso de graduação a ideia de que chegaria na escola e mudaria muitas coisas e que o que era feito não era inovador. Eu tinha certeza de que inovaria, mas demorei um pouco a perceber as limitações que existem nesse processo. Outro aspecto que fui percebendo aos poucos, é que muitas ações realizadas na escola eram inovadoras, no entanto, apesar de muitas delas serem bastante significativas, alguns professores nem sempre sabiam definir por que e como eram inovadoras.

Ao analisar determinadas situações e condutas, fui percebendo que mesmo propondo-me a transformar a escola eu também possuía muitas limitações. Mesmo tendo realizado experiências de estágio significativas, trazia dúvidas sobre como atuar em sala de aula. A ideia de que sairia preparada da universidade logo mostrou limites e passei a questionar essa formação. Demorei, assim, para compreender as aproximações entre

universidade e escola, bem como, as suas especificidades. Somente com o passar do tempo algumas dessas inquietações foram sendo sanadas, porém, parte delas se mantiveram.

Logo que adentrei a escola como professora efetiva, imaginei que saber muitos dados e informações seria suficiente para criar aulas e propostas inovadoras. A questão metodológica tinha centralidade nas minhas aulas, no entanto, fui percebendo que saber muitos dados e definir metodologias que atraíssem a atenção dos meus alunos não bastava. Ao trabalhar com estudantes de escolas do campo, indígenas e não indígenas, ao atuar em escolas urbanas de anos iniciais e EJA, comecei a repensar sobre como ser professora em um contexto com tantas diversidades. Nessa fase, confesso que os livros didáticos foram sempre uma companhia, mesmo fazendo pesquisas de materiais na internet e usando outros recursos que contribuíssem para o desenvolvimento das aulas. Tinha ânsia em fazer aulas diferentes do que comumente se fazia e, nos primeiros anos, ouvi com frequência que a minha empolgação se justificava porque era recém-formada.

A empolgação permaneceu entremeada a frustrações, inseguranças e dúvidas. Passei a refletir mais sobre como a didática é essencial à docência em Geografia. Uma das inquietações, era saber como ensinar e fazer com que meus alunos compreendessem a espacialidade, interagissem e se sentissem pertencentes à aula, dando sentido ao que era proposto.

Fui aos poucos percebendo, ao planejar propostas para o ensino de Geografia em escola indígena, durante a pesquisa do Mestrado, que dominar conteúdos específicos da Geografia não era suficiente. Precisava compreender a dimensão pedagógica, compreender melhor como ocorre a aprendizagem, como construir propostas condizentes com as minhas perspectivas de desenvolver a educação geográfica. No Doutorado, já como orientanda da professora Helena Copetti Callai, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí), passei a relacionar esses aspectos, refletir sobre os saberes, relacionar pressupostos da Geografia e da Pedagogia para, a partir da formação do pensamento do professor ampliar o meu “olhar geográfico” (CALLAI, 2010).

A formação do pensamento do professor se refere a operacionalizar saberes e conhecimentos por meio da relação linguagem-pensamento, propondo problematizações, argumentações e a ressignificação dos conhecimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Essa tem sido uma questão que perpassa minhas pesquisas e que se tornou ainda mais importante quando participei da avaliação de livros didáticos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Compreender a construção do pensamento pedagógico-geográfico do professor tem tido centralidade em minhas investigações junto

à pesquisa sobre políticas do livro didático, a qual proponho aprofundar no Pós-doutorado, realizado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó (SC).

Percebi, nesse período de dez anos de atuação na Educação Básica e no exercício de tornar-me pesquisadora, que são inúmeros os aspectos que precisam ser considerados para ser um bom professor, uma boa professora. Nesse percurso, por certo, existiram e se mantêm, muitas dúvidas sobre o que foi feito, sobre como foi feito, sobre o que poderia ter sido realizado. Talvez isso faça parte das inquietudes de considerar-me em constante formação. Talvez demonstre, o quanto ainda é preciso aprender a fim de responder a questões que são basilares para qualificar a minha formação com relação à escola e a docência com a Geografia. Diante disso, considero importante trazer a minha compreensão de escola pública, da função social da escola e do papel dos professores de Geografia.

## A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA E O PAPEL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

A escola constitui-se como um espaço de formação humana que tem se transformado desde a sua implementação. Em distintos tempos, a escola tem servido a determinados modelos de educação, cujos objetivos variam de acordo com os grupos envolvidos. Segundo Savater (2006), a educação é um processo de socialização daquilo que a humanidade construiu, apresentando ao estudante o que foi produzido, e neste sentido “[...] a educação transmite porque quer conservar; e ele quer manter porque valoriza positivamente certos conhecimentos, certos comportamentos, certas habilidades e certos ideais” (SAVATER, 2012, p. 151).

O processo de transmissão de determinados conhecimentos ocorre de acordo com as pretensões de cada sociedade, sempre permeada por disputas e conflitos. Por isso, pensar a educação envolve a dimensão espaço-temporal, cultural, social, dentre outros elementos, que implicam seu significado e seus objetivos ao longo do tempo. Nesse processo, são definidos os conhecimentos considerados imprescindíveis em cada época e para cada grupo, constituindo-se, na maioria das sociedades, modelos de educação voltados para cada fim. Dependendo dos modelos educacionais que são implementados, ocorre um movimento que pode provocar mudanças ou servir às permanências na sociedade. A educação, a partir dessas definições, conforme Savater (2012, p. 141), “favorece um tipo de homem em face de outros, um modelo de cidadania, de disposição para o trabalho, de maturidade psicológica e até de saúde, que não é o único possível, mas que se considera preferível aos demais”.

A educação pode constituir-se como possibilidade para repensar a vida e também para a construção de conhecimentos que sejam capazes de estimular um movimento de olhar a sociedade, as distintas realidades, e pensar em estratégias que contribuam para que se utilize o conhecimento construído ao longo do tempo, no intuito de promover mudanças sociais.

A educação escolar constitui uma das formas de contribuir para aperfeiçoar os conhecimentos humanos e, a partir disso, pensar essas transformações. Apesar das limitações e fragilidades que perpassam a escola, esse tem sido um dos espaços em que se mantém possível, pela interação entre os sujeitos, dialogar e construir conhecimentos que contribuam para interpretar o mundo, as distintas relações, os diferentes contextos de atuação e realidades de cada vida, de cada lugar.

Brandão (2007) considera que a escola é um dos espaços de educação que existem e, no contexto do ensino, as diferentes sociedades implementam sistemas, definem modos e usos do saber de forma diversa e conforme suas necessidades. Ao longo do tempo, a escola vem sendo transformada e, no contexto atual, dotado de diversidades e de desafios inerentes às mudanças sociais, precisa ser repensada ao identificar suas fragilidades, desafios e caminhos para qualificá-la, uma vez que sua qualidade influencia e pode transformar a vida dos sujeitos.

Compreendo a necessidade de que pensemos a escola para o atendimento de questões sociais inerentes à vida das crianças e jovens contemporâneos, mas sem desconsiderar elementos que remetem à sociedade ao longo do tempo e que requerem, portanto, valorizar a tradição, os conhecimentos construídos por diversos grupos. Para Marques (1992), reconstruir uma educação que responda às exigências dos tempos atuais, não significa o esquecimento da tradição, mas uma releitura à luz do presente e do futuro que queremos. Parte do pressuposto de que nenhuma tradição se esgota em si mesma e requer que, pela dialética da história, refaçam-se os caminhos percorridos. Reconstruir, portanto, não significa ignorar o passado, que continua presente, mas requer que nele atuem novas formas que o inserem em outro momento histórico e em outros lugares sociais.

No entanto, é importante considerar, conforme aponta Libâneo (2012), que existe uma inversão das funções da escola que se alastra desde o movimento da Educação para Todos, conferência realizada na Tailândia em 1990 e financiada pelo Banco Mundial. Nessa inversão, o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência, o que coloca em perigo a perspectiva de

transformação/justiça social por meio de uma educação de qualidade para todas as classes sociais.

Uma questão importante a ser pensada é: a quem serve a escola? Como tem sido organizada a escola pública? Que sujeitos forma? Para que sociedade? Essas questões foram aos poucos tomando espaço no meu trabalho e no meu pensamento. Já não bastava saber conteúdos e explicá-los. Era preciso chegar até aquelas crianças e jovens e fazer sentido, o que Ausubel (1963) define como aprendizagem significativa. Movimentos em que emergem questionamentos: Quem são os sujeitos dessas escolas e quais suas realidades? Como relacionar o conteúdo escolar e o científico com os conhecimentos espontâneos, da cotidianidade da vida, era o desafio e constitui provocação sempre que nos inserimos em uma atividade docente.

As inquietações que permeiam estas perguntas fazem parte da minha atuação enquanto professora de Geografia em contextos cujas diversidades precisam ser valorizadas e garantir para crianças e jovens uma educação escolar de qualidade. Tomar a minha atuação como referência para pensar a docência, constitui um percurso que, ao mesmo tempo, possibilita avaliar esse período, as aprendizagens, erros, desafios enfrentados e, para além disso, pontuar aquilo que considero essencial para ser professor/a. Assim, refletir a partir da realidade em que atuei e do meu papel social, contribui para delinear elementos que considero importantes para ser professor/a de Geografia. Uma das inquietações essenciais no decorrer da profissão é pensar que ensino de Geografia temos proposto e que ensino é desenvolvido nas aulas. O que, afinal, precisa saber um professor ao iniciar-se na docência e como prosseguir propondo um ensino de qualidade?

Penso que desde a inserção na escola, em estágio docente ou em caráter efetivo, é importante que os professores formadores contribuam para que se perceba que tipo/formato de educação estamos desenvolvendo. É uma educação que contribui para a transformação social, que aborda as desigualdades sociais, os conflitos, os problemas que perpassam a vida das pessoas, ou tem servido apenas para repassar ou transferir informações soltas e descontextualizadas? Percebo que existem muitos professores em formação que carregam consigo a ideia de que as observações de estágio servem para encontrar os defeitos na formação/atuação dos professores que estão na escola. Cria-se, assim, muitas vezes, a ideia de que percebendo aquilo que o outro não faz tão bem seja possível, a partir de propostas pontuais, gerar algo totalmente inovador. No entanto, esse tipo de situação requer cuidado, uma vez que, geralmente, isso acontece ao rechaçar abordagens tradicionais de ensino, tentando transformar a prática educativa apenas por meio de propostas pontuais, consideradas críticas e totalmente inovadoras.



Nessas situações, nem sempre existe uma compreensão mais ampla de que o processo de ensino escolar pode abarcar distintas metodologias, mas que elas precisam contribuir para a formação de sujeitos conscientes e cidadãos críticos, o que requer não apenas tomar uma perspectiva crítica sobre os conteúdos abordados, mas ter claro o papel enquanto professor nesse processo, que envolve saber: o que faz na escola, por que faz/age dessa forma, que dimensão pedagógica é utilizada no processo de ensino, para que finalidade, que saberes são basilares à práxis docente, dentre outros aspectos.

Ocorre que, caso não se tenha claro esses elementos, mudam-se os discursos e acaba-se questionando a formação adquirida na universidade, reproduzindo muitas das situações que anteriormente eram questionadas sobre a escola. Por isso, entendo a necessidade de analisar nossos discursos sobre a educação, uma vez que ao culpabilizar a escola e os professores por manter determinado formato de educação ou, por outro lado, culpabilizar a instituição de educação superior formadora por não ter dado os subsídios à construção desse entendimento, mantém-se a dualidade universidade *versus* escola e fragiliza-se, ainda mais, a docência, a formação dos professores e a escola. Diante disso, considero que é preciso ir além da perspectiva de apontar culpados sobre as fragilidades existentes nessas instituições e construir espaços em cada realidade (escolar e universitária) levando em consideração os desafios da educação, que contêm uma série de implicações sociais, dentre elas a falta de valorização dos profissionais e de investimentos na educação e a própria dualidade escola-academia.

As condições financeiras, estruturais e culturais precisam ser consideradas nas reflexões sobre como se desenvolve a docência nas instituições de ensino. Sempre me perguntei o que, afinal, estava fazendo em sala de aula e se conseguia, a partir dos conteúdos, abarcar os movimentos de transformação da sociedade e da vida dos meus alunos. Desde o Mestrado, ao pensar o ensino de Geografia com os alunos indígenas e do campo, inquietava-me compreender se aquilo que ensinava tinha sentido para sujeitos tão diversos, com culturas, modos de viver, de ser e existir tão distintos, que precisavam ser considerados como pertencentes à escola e aos conteúdos propostos.

Uma outra questão inquietante foi a que e a quem serve a Geografia que ensino? A que alunos ensinamos Geografia? Refletir com essas questões que parecem simples, envolve considerar não apenas o conteúdo, mas também sobre que aportes teóricos e metodológicos são utilizados. Desde o início do meu trabalho na escola, esse olhar começou a ser ressignificado, ao atuar no ensino de jovens e adultos à noite, e durante o dia em escola urbana e em escola do campo, cada qual com sujeitos que, ao mesmo tempo, estavam tão próximos geograficamente e tão distantes em suas necessidades e em suas vivências

culturais, étnicas e sociais. Percebi, então, que os conteúdos e sua aplicação em aula precisavam se relacionar à finalidade do processo de construção do conhecimento geográfico. E isso remete ao cuidado em socializar com as novas gerações o patrimônio histórico, cultural e científico construído ao longo do tempo, que contribui para interpretar suas realidades e tecer compreensões que permitam abrir-se para perceber o mundo, as possibilidades, o que pode permanecer ou ser transformado.

É preciso, então, considerar a afirmação de Gadotti (2000), de que o aluno chega à escola trazendo consigo um mundo e uma bagagem de informações. Isso precisa ser compreendido pelos professores e levado em conta no processo de ensino, uma vez que a formação precisa continuar acontecendo, a fim de mobilizar os processos de ensino e aprendizagem. Uma ideia que considero importante, parte da necessidade de construir conhecimento poderoso, conforme salienta Young (2016). Para o autor, a partir do “[...] conhecimento pedagógico dos professores especialistas das disciplinas e das suas ligações com especialistas dos campos acadêmicos nas universidades, se [pode] fornecer acesso ao melhor conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão” (YOUNG, 2016, p. 27).

Ao ampliar nosso pensamento de professor é possível construir diferentes estratégias que visem desenvolver o raciocínio geográfico dos estudantes, contribuindo para que se percebam como sujeitos cidadãos. O trabalho do professor, ao atuar como mediador nesse processo, possibilita ressignificar a relação entre conhecimento escolar-científico e o estudante. A centralidade no professor se refere à possibilidade de organizar o processo educativo e estabelecer as condições para que o conhecimento se efetive, sendo que para isso, é necessário um conjunto de conhecimentos inerentes à sua profissão.

## A CONSTITUIÇÃO DOS SABERES DOCENTES PELO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Ao utilizar o termo saberes docentes, parto da proposta de Gauthier *et al* (1998), os quais consideram o conjunto de saberes essenciais à docência: o saber disciplinar, o saber curricular, o saber das ciências da educação, o saber da tradição pedagógica, o saber experiencial e os saberes da ação pedagógica. A articulação entre esses saberes contribui ao processo educativo e precisa constituir-se na relação com outras dimensões que envolvem a sociedade, cujos aspectos não podem ser desconsiderados.

Os *saberes disciplinares* são aqueles que constituem a matéria a ser ensinada (GAUTHIER *et al*, 1998). Entende-se que estes alicerçam as disciplinas escolares e que se originam do conhecimento cientificamente estruturado, mas que na escola ganham novos

contornos. Conforme Cavalcanti (2008, p. 28), “a geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula”. Esse constitui-se a partir de um conjunto de conhecimentos, conceitos, categorias, princípios e outros elementos que ao longo do tempo foram construídos e que são repensados por meio de pensadores e suas perspectivas de pensamento.

Este foi um dos aspectos que na atuação docente na escola teve centralidade em meu trabalho, tendo em vista a ideia de que precisava desenvolver os conteúdos, os quais hoje penso que para além da sua importância em si, tem uma dimensão social que precisa ser considerada, por ter relações com o mundo da vida.

O *saber curricular* constitui os programas de ensino, formando o conjunto de conhecimentos que deverão ser ensinados (GAUTHIER *et al*, 1998). Envolve os conhecimentos tidos como necessários de serem trabalhados na escola e que constituem parte do currículo. Atualmente tem-se a definição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que apresenta objetos do conhecimento, habilidades e competências para trabalhar os conteúdos que compõem os currículos.

O currículo precisa ser debatido, refletido e construído com os envolvidos com a escola. Muitas vezes, quando um professor se insere na escola, não conhece ou não dá a devida atenção para as especificidades do Projeto Político Pedagógico, nem em relação às normativas que contribuem para organizar aquela escola em sua proposta pedagógica. Conhecer o currículo, repensar os conteúdos, espaços, tempos a serem trabalhados, constitui um dos desafios que sempre tive, pois, inicialmente, era o conteúdo do livro didático que era o principal recurso e o condutor do trabalho pedagógico. Posteriormente, fui colocando-o em seu devido lugar, como apenas mais um recurso e não como um padrão a ser seguido.

O *saber das ciências da educação* se refere à organização escolar, às aprendizagens, à didática (GAUTHIER *et al*, 1998). São os conhecimentos da dimensão pedagógica que são essenciais ao ensino e à aprendizagem. Esses conhecimentos precisam ser parte da construção do olhar e do pensamento do professor desde o início da sua formação. Algo que tem me inquietado, principalmente a partir do período do Mestrado, é pensar na didática, nos movimentos do ensino em que é necessário considerar a aprendizagem dos alunos e o sentido daquilo que é proposto durante as aulas.

O *saber da tradição pedagógica* se origina das concepções que envolvem modos de ensinar em sala de aula, metodologias, que trazem em si uma tradição (GAUTHIER *et al*, 1998). Esse olhar para a tradição precisa ser tomado para compreendermos, desde o início da formação de professores, que tipos/modelos de ensino existem, que metodologias são

mais adequadas a cada proposta e como utilizá-las em sala de aula de modo que não se desvalorizem as distintas formas de ensino. O planejamento docente constitui um dos aspectos nos quais sempre me detive ao pensar a relação entre conteúdo, objetivo a ser alcançado e que caminhos percorrer metodologicamente.

O *saber experiencial* abarca aspectos da própria experiência pessoal que, ao longo do tempo, muitas vezes se transformam em hábitos, nem sempre respaldados cientificamente (GAUTHIER *et al*, 1998). Essa é uma inquietante questão que tem sido comum no contexto escolar e acadêmico em determinadas instituições, quando se deixa de aprofundar estudos e conhecimentos com base em pesquisas e dados confiáveis.

Isso envolve, também, que se leve em conta, as dimensões históricas e sociais do país, aspectos que perpassam as desigualdades, os desafios que existem e persistem em cada contexto escolar, utilizando informações que contribuam para que possamos ajudar a viabilizar um ensino qualificado. Esse aspecto mobiliza meus estudos desde que percebi a necessidade de constante formação para poder contribuir com os espaços em que atuo.

Os *saberes da ação pedagógica* constituem o conjunto de experiências que foram publicamente testados e validados a partir de pesquisas, e contribuem para a fundamentação da educação e do ensino (GAUTHIER *et al* 1998). Com base em autores da Geografia e da Educação, além de aportes filosóficos, tenho procurado fundamentar a docência buscando uma ação pedagógica que contemple conhecimentos, subjetividades e singularidades, sem desconsiderar os aspectos que regem a escola, suas especificidades de organização, o currículo, a legislação, dentre outros.

Entendo que o papel do professor de Geografia, embasado nesses aportes e considerando a função social da escola, é contribuir para a leitura do mundo através de conceitos, categorias, teorias, compondo possibilidades de interpretar e compreender as relações que envolvem sociedades entre si e com a natureza, e seus impactos. A questão atual, conforme Copatti e Pereira (2020), é compreender as dinâmicas socioespaciais, a espacialidade dos fenômenos, a constituição história e cultural, as estruturas econômicas, além de outros processos que só podem ser compreendidos quando debatidos, analisados e aprofundados, situações e temas pertinentes para a escola abordar.

Para tanto, a construção do pensamento crítico é fundamental na formação de cidadãos conscientes, oferecendo suporte para a tomada de decisões coerentes. Pensar criticamente não é apenas colocar em dúvida o pensamento e as ideias de outros sujeitos, mas sobretudo, refletir sobre o próprio pensamento e os elementos que o constituem. Assim, ao ensinar Geografia, o professor contribui para que o aluno desenvolva a capacidade de interpretar a realidade, tanto no espaço vivido, quanto em relação a outros espaços.

Essa tem sido uma das preocupações quando penso o papel da Geografia na escola, e alicerça o meu compromisso como formadora de pessoas que atuem no mundo de forma cidadã e, ainda, quando questiono o significado da escola pública, que precisa ser repensado diante de tantos questionamentos e da desvalorização da própria função a ela atribuída. Diante disso, os espaços de debate e reflexão precisam ser ampliados.

Coloco-me nesse caminho, no sentido de repensar-me como pessoa e como professora. Junto aos meus colegas, componho uma categoria profissional que precisa reconhecer-se e reconectar-se, refletindo sobre como enfrentar situações de desvalorização salarial e social, de fragilização da docência, de sufocamento e extinção de possibilidades de construção de autonomia e autoria nas definições das políticas educacionais em vários âmbitos. Assim, diante de todos os desafios e, ao mesmo tempo, de diversas possibilidades, pensar a trajetória de atuação como professora e pesquisadora coloca-me em uma posição de sujeito ativo na construção não apenas da minha história, mas como ser político que tem o dever de atuar na defesa da educação pública, do atendimento qualificado às diversidades, do olhar atento à relação conhecimento-realidade.

Esse é um desafio do qual não me furtei nos dez anos de escola pública e do qual não fujo ao percorrer os caminhos da pesquisa e da docência na educação superior. Esse desafio convoca ao debate, aos enfrentamentos e à luta por uma Geografia que faça sentido para os envolvidos, pela escola pública, pela educação de qualidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizei meus dez anos na escola trazendo muitos registros de momentos vividos, de trocas, diálogos, parcerias, sentimentos, debates e embates, aos quais não fugi e aos quais me coloquei diante de diferentes situações. Muitos foram os momentos de incerteza, muitas foram as dúvidas, seja com relação às metodologias de ensino, aos tempos de preparação de aula, ao que ensinar, ao para quem, sob que aportes teóricos, sob que perspectiva pedagógica. Muitas foram as dúvidas e as inquietações no momento de analisar documentos que apresentavam a proposta pedagógica e a BNCC, e muitos foram os desafios de pensar possibilidades de melhorias na escola. Os diálogos com colegas foram certamente os processos mais ricos, para além de planejar aulas e construir a interação com os alunos.

Permanece, com isso, a defesa dos tempos de planejamento compartilhado, do olhar atento aos documentos que regem nossa profissão, aos saberes docentes necessários à docência e que potencializam nossas propostas educativas, movimentos estes que quando

feitos em parceria, diálogo e interação, impedem que sejamos tão atacados socialmente. É preciso, por fim, resistir, ressignificar e continuar nossa caminhada na educação e pela educação, pois somos seres em aprendizagem, que formam outros sujeitos para a cidadania.

## REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David. **A psicologia da aprendizagem verbal significativa**. Nova York, Grune e Stratton, 1963.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CALLAI, Helena. Escola, cotidiano e lugar. In: BUITONI, Marísia. (coord.). **Geografia: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

COPATTI, Carina. OLIVEIRA, Ana Maria. Inclusão social e cidadania contribuições da geografia e da escola. In: PORTUGAL, Jussara (org.). **Geografia, educação e diversidade**. Salvador: UFBA, 2020.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 1-11, 2000.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora Unijuí, 1998.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, e escola de acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, mar. 2012.

MARQUES, Mario Osório. Os paradigmas da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.175, p.547-565, set./dez. 1992.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de; VICENTINI, Paula Perin. Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.27, n. 1, p. 369-386, abr. 2011.

SAVATER. Fernando. **O Valor de educar**. São Paulo: Planeta. 2012.

YOUNG, Michel. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.46, n. 159, p.18-37, jan./mar. 2016.

# Capítulo 15

## DIÁLOGOS DE SABERES NO ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS A PARTIR DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES<sup>36</sup>

**MARILISA BIALVO HOFFMANN**

Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).  
Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**SAUL BENHUR SCHIRMER**

Doutor em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Professor da  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

### INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo desenvolver uma reflexão a partir das experiências na formação de professores na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), junto ao Curso de Licenciatura em Educação do Campo – Ciências da Natureza (EduCampo) e do curso de extensão “Conhecimentos tradicionais na Universidade: diálogos na formação de professores/as de Ciências”, realizado no âmbito do projeto de extensão Caleidocampo - (multi)olhares na educação do campo e ensino de Ciências e do grupo de pesquisa SEMEIA<sup>37</sup>: seminários de estudo/investigação/ação no ensino de Ciências.

Por meio das atividades realizadas junto à EduCampo e dos relatos de professores/as que atuam na Educação Básica e que participaram da primeira edição do curso de extensão referido, pretende-se explorar as potencialidades de pensar ações educativas que envolvam escolas e comunidade e que, mais ainda, considerem dentro das comunidades os povos e conhecimentos que muitas vezes são esquecidos nos ambientes educativos formais.

A Licenciatura em Educação do Campo (EduCampo) - Ciências da Natureza, da UFRGS, forma docentes para atuação no ensino de Ciências no Ensino Fundamental e nas disciplinas de Física, Química e Biologia do Ensino Médio, em escolas da Educação Básica do Campo. Estruturado de acordo com a organização didático-temporal da pedagogia da alternância, o curso funciona em tempos-universidade (TU) e tempo-comunidade (TC), que se alternam

---

<sup>36</sup> Apoio Financeiro: CNPq

<sup>37</sup> O grupo SEMEIA- Seminários de Estudo/Investigação/Ação na Formação de Professores de Ciências, se dedica aos estudos referentes à formação de professores de Ciências da Natureza em um diálogo com a Educação do Campo e seus sujeitos. A ênfase do grupo se dá na condução de projetos de ensino, pesquisa e extensão que tenham como foco a compreensão e a valorização das memórias bioculturais e das relações entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos acadêmicos.

entre si, proporcionando que as populações do campo possam frequentar a Universidade sem necessariamente precisar abandonar o mundo do trabalho. No TU, os licenciandos frequentam aulas presenciais na Universidade e, no TC, as aulas e acompanhamento dos professores aos licenciandos se dá no âmbito das comunidades do campo. No caso da EduCampo, UFRGS - Porto Alegre, o TC compreende o trabalho com populações e escolas localizadas em aldeias indígenas, em comunidades quilombolas, ribeirinhas, de pescadores artesanais, agricultores familiares, assentados da reforma agrária, entre outros.

Considera-se essencial o diálogo entre Universidade e Comunidades, de maneira que ambos os conhecimentos sejam elementos importantes na formação do educador de Ciências que atuará nestes locais. Lima (2010) pontua que a academia pode não só ensinar Ciências e ensinar a ensinar Ciências, mas também aprender a fazer isso por meio do diálogo com o campo, a partir de seus modos peculiares de produzir e reproduzir a vida e dar sentido a ela. Conforme a autora, talvez seja esse o desafio mais difícil a ser enfrentado por exigir um permanente exercício da alteridade, posto que os conhecimentos trazidos por eles nos apresentam de modo muito diferente daqueles que aprendemos a fazer, compreender e legitimar como conhecimento válido.

Alguns autores nos auxiliam para compreender melhor a relação entre os conhecimentos científicos e populares/tradicionais, bem como a importância disso na formação do educador do campo. São eles: Victor Toledo e Narciso Barrera-Bassols, pesquisadores mexicanos que desenvolveram o conceito de memória biocultural e a importância ecológica das sabedorias tradicionais (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015); Boaventura de Sousa Santos, no campo da Sociologia e da compreensão da Ciência e da legitimidade das culturas locais (SANTOS, 1995; 1997); Michel de Certeau, com seus estudos e teses baseados na Antropologia Cultural por meio dos quais ele nos propõe um compromisso com a cultura no plural (CERTEAU, 1995); e Paulo Freire, pela compreensão de que é na dialética e no diálogo entre o real objetivo e a subjetividade humana que a ação-reflexão se realiza (FREIRE, 1983; 2003).

Uma proposta para expandir essas discussões dentro da universidade foi a realização do curso de extensão “Conhecimentos tradicionais na Universidade: diálogos na formação de professores/as de Ciências”. Esse curso ocorreu por meio de encontros síncronos (transmissões ao vivo via internet), veiculados através da plataforma *YouTube*. O objetivo foi promover rodas de conversa virtuais, abertas e gratuitas, que abordassem a temática das relações possíveis entre conhecimentos tradicionais e conhecimentos científicos, materializadas no Ensino Superior através de práticas de ensino, pesquisa e extensão universitárias. Como público, houve expressiva participação de professores e professoras da



Educação Básica, que relataram interlocuções possíveis entre a iniciativa do curso de extensão e a escola básica pública, sendo estas percepções o objeto principal de análise neste texto.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO E OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS

Em 2018, a Educação do Campo, enquanto movimento organizado e política pública, completou 20 anos de existência, data celebrada a partir da realização do primeiro Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária, em 1998. Em sua caminhada, a Educação do Campo se concretizou tendo como pilares alguns princípios básicos, quais sejam, entre outros, a agroecologia, a agricultura familiar, o campo como lugar de vida, o trabalho coletivo e as relações ambientais sustentáveis. No âmbito da formação de professores para a Educação Básica, as Licenciaturas em Educação do Campo surgem, de forma mais ampla no Brasil, a partir de 2012, e constituem-se na luta pelo reconhecimento do campo como um lugar de vida, de cultura, de conhecimentos e de direitos por uma escola pública, gratuita e de qualidade aos sujeitos que neste local habitam.

A EduCampo/UFRGS insere-se no contexto da expansão da Educação Superior, especificamente através do Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação, nas universidades brasileiras, dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – Ledoc, através de um Subprograma intitulado “Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo – Procampo” (MOLINA, 2012).

A partir da implementação dessas licenciaturas, uma série de desafios das mais diversas ordens são enfrentados, tanto no sentido de permanência nas universidades quanto de compreensão dos processos pedagógicos que envolvem o curso - entre eles, como coloca Molina (2012), promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; se vincular organicamente com as lutas e com as Escolas do Campo; materializar-se a partir da alternância pedagógica; promover a formação do trabalho docente multidisciplinar, a partir das áreas de conhecimento.

Um dos requisitos para a oferta, por parte das universidades, das Licenciaturas em Educação do Campo, é que essas fossem organizadas de modo a habilitar por área de conhecimento: Área de Linguagens e Códigos; Área de Ciências da Natureza e Matemática; Área das Ciências Sociais e Humanas; e Área das Ciências Agrárias (TAFFAREL *et al*, 2011).

Segundo Caldart (2011), a habilitação de docentes por área de conhecimento tem como um dos seus objetivos ampliar as possibilidades de oferta da Educação Básica no campo, especialmente no que diz respeito ao Ensino Médio. Porém, a intencionalidade maior é a de contribuir com a construção de processos capazes de desencadear mudanças na lógica de utilização e de produção de conhecimento no campo, desenvolvendo processos formativos que contribuam com a maior compreensão desses sujeitos da totalidade dos processos sociais nos quais estão inseridos.

Considerando as características da Licenciatura em Educação do Campo, em especial a da UFRGS, que prevê 40% da carga horária de TC, ou seja, atividades voltadas à presença dos estudantes em comunidades do campo, assumimos como compromisso ético, bem como didático-pedagógico, de que estes conceitos não seriam tratados de forma a ignorar o importante papel destes sujeitos no manejo e na preservação dos ecossistemas naturais.

Várias das comunidades em que os/as licenciandos/as da EduCampo atuam, estão localizadas próximas ou dentro de unidades de conservação, como a Reserva Ecológica do Lami (Porto Alegre/RS), Refúgio de Vida Silvestre Banhado dos Pachecos (Viamão/RS), Parque Estadual de Itapuã (Viamão/RS) e o Parque Estadual do Delta do Jacuí (Porto Alegre/RS e outros municípios). Nesse contexto, se faz imprescindível a discussão em torno de conceitos como sociobiodiversidade, etnobiodiversidade e agrobiodiversidade, desvelando o necessário diálogo entre os diferentes regimes de conhecimento. Da mesma maneira, o conceito de Memória Biocultural (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015) se faz presente, ao buscar elementos, nas comunidades onde o curso está inserido, que representem o importante papel exercido pelos sujeitos que habitam esses locais para a conservação da biodiversidade desses ambientes.

Uma característica importante da Licenciatura em Educação do Campo: Ciências da Natureza da UFRGS - Porto Alegre é estar localizada em uma capital de mais de um milhão de habitantes, rodeada por uma grande região metropolitana onde se mesclam populações urbanas, rururbanas<sup>38</sup> e rurais. Essa configuração traz ainda a marca da presença, nos 53 municípios da região de abrangência do curso, de 23 assentamentos da reforma agrária, 10 quilombos rurais e diversas aldeias indígenas (seis somente em Porto Alegre), além de ribeirinhos, pescadores artesanais e agricultores familiares.

---

<sup>38</sup> Região urbana conhecida por compreender elementos e funções entendidas como rurais e urbanas. Em Porto Alegre, a região sul, que corresponde a 60% do território, é eminentemente rururbana, se diferenciando, em relação às outras partes da cidade, a ocupação urbana mesclada com a produção primária e a sua configuração espacial. Alerta-se para não confundir com "Rurbano" onde o *continuum* rural-urbano é marcado pelo sentido da urbanização do rural conforme a mecanização e modernização do campo nos últimos anos.

Conforme Hoffmann e Schirmer (2020), um ponto importante do trabalho pedagógico na EduCampo trata da necessária articulação entre espaços educativos escolares e não-escolares. É uma característica do perfil do egresso destas licenciaturas a atuação na gestão de processos educativos em escolas de Educação Básica e, também, na gestão de processos educativos comunitários (MOLINA, 2015). O conhecimento tradicional, intrinsecamente ligado ao uso e manejo dos ecossistemas locais e combinações de paisagens e suas biodiversidades, faz parte da cultura local. É no interior das comunidades, nas diferentes formas de organização, que esse conhecimento se mantém vivo. Com isso, é fundamental que os estudantes das licenciaturas em Educação do Campo estejam efetivamente inseridos nessas comunidades. Na realização dos TC, o licenciando retorna ao seu local de origem (ou outra comunidade do campo) para a realização dos projetos propostos e articulados às disciplinas, considerando o contexto em que a Licenciatura em Educação do Campo- Ciências da Natureza da UFRGS encontra-se inserida.

Conforme já destacado, um conceito importante para pensarmos o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos dos povos e comunidades tradicionais aos quais os licenciandos/as interagem durante o curso é o de memória biocultural (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). Ele destaca a importância das sabedorias das comunidades tradicionais e povos originários como os principais guardiões da biodiversidade e da memória de nossa espécie. Com seus modos próprios de produção, de trabalho, de manejo da natureza e da vida, as comunidades tradicionais e, por consequência, a agricultura camponesa é, segundo Toledo e Barrera-Bassols (2015), a principal força social que molda dialeticamente essas construções bioculturais. Por comunidades tradicionais, no contexto brasileiro, temos, além dos povos indígenas, grupos como os seringueiros, camponeses, caboclos, caiçaras, pantaneiros, quilombolas e pescadores artesanais, destacam os autores.

Em termos legais, segundo o Decreto 6040/2007, que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT), os povos e comunidades tradicionais são definidos como "grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos por tradição" (BRASIL, 2007).

Entre os povos e comunidades tradicionais do Brasil, numa visão abrangente, estão quilombolas, ciganos, matriz africana, seringueiros, castanheiros, quebradeiras de coco-de-babaçu, comunidades de fundo de pasto, faxinalenses, pescadores artesanais, marisqueiras, ribeirinhos, varjeiros, caiçaras, praieiros, sertanejos, jangadeiros, ciganos, açorianos,

campeiros, varzanteiros, pantaneiros, caatingueiros, entre outros. Segundo dados do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2017), as Comunidades Tradicionais constituem aproximadamente 5 milhões de brasileiros e ocupam ¼ do território nacional.

Para Toledo e Barrera-Bassols (2015), a memória biocultural dos povos tradicionais constitui-se na extensa e complexa coleção de sabedorias locais que se produzem e disseminam através, principalmente, da diversidade biológica, diversidade linguística e diversidade agrícola. Juntas, configuram o complexo biológico-cultural originado historicamente e que é produto de milhares de anos de interação entre as culturas e os ambientes naturais. Embora existam estudos relacionados a essa temática, pesquisas envolvendo a memória biocultural e a educação científica ainda são raras. No atual contexto de grandes transformações sociais e ambientais, torna-se fundamental o resgate desses conhecimentos para a proposição de novas perspectivas para o futuro.

O termo memória biocultural também diz respeito à forma de disseminação/transmissão das sabedorias tradicionais, permeada por um repertório de símbolos, conceitos, percepções, que se dão em um conjunto de mentes ou individuais, pautadas, principalmente, na oralidade. A transmissão destes conhecimentos se faz, portanto, através da linguagem e não necessariamente, da escrita, sendo muitas vezes um conhecimento ágrafo (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015). O *corpus* existente em uma única mente tradicional expressa um repertório de conhecimentos que se projetam, no mínimo, sobre o espaço e o tempo. Por exemplo, os conhecimentos de um único agricultor são, em realidade, a expressão individualizada de uma bagagem cultural que, dependendo da escala, se projeta a partir da coletividade a que o agricultor pertence: o núcleo ou unidade familiar, a comunidade rural, a região e, enfim, o grupo étnico ou cultural.

O conhecimento científico se constrói sobre bases compartilhadas por determinada comunidade epistêmica. Gera teorias que, juntamente com os postulados observáveis e relacionais, produzem um conjunto de proposições fundamentadas e um raciocínio suficientemente objetivo. O conhecimento tradicional, por sua vez, é produzido empiricamente, com base nas experiências sociais e nas necessidades locais, formando um complexo entendimento sobre as estruturas naturais e suas relações. Não raro, muitos desses conhecimentos encontram suas raízes no mundo mítico e nos rituais que reorganizam tais mitos. Os seres humanos são parte da natureza e, portanto, compartilham sua existência com seres vivos não-humanos. O homem não está separado da natureza, da mesma forma que os seres humanos não estão separados da cultura. Sob essa perspectiva, surge a necessidade de encontrar equilíbrio entre essa cosmovisão e o mundo real.

Em consequência, a verdadeira significação do saber tradicional não é a de um conhecimento local, mas a do conhecimento universal expressado localmente (POSEY, 1999), na integração entre o *Kosmos* (crenças), o *Corpus* (conhecimentos) e a *Práxis* (práticas). Nesse sentido, a lógica dos instrumentos que se propõem a investigar os conhecimentos tradicionais de determinadas comunidades deve considerar essas características. Desse modo, o conceito de memória biocultural é visto como um potencial articulador entre a Educação do Campo, o Ensino de Ciências e a formação de professores/as nessa área.

Acreditamos que, através do reconhecimento e da valorização da memória biocultural se potencializem práticas e discussões necessárias à atualidade da prática docente, que urge por posicionamentos firmes em um caminho antirracista, antimisógino, antidesigualdade, enfim, antintolerante e sensível às diversidades.

Diante disso, o desafio que se apresenta é ampliar os diálogos sobre a relevância dos saberes tradicionais e da memória biocultural no Ensino de Ciências. Nesse sentido, foi proposto o curso relacionado a conhecimentos tradicionais na universidade que, na prática, acabou ultrapassando os muros da academia com um público diverso e preocupado com as questões levantadas.

## A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA ESTREITANDO LAÇOS ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA

*Adoraria que todo mundo visse o que eu vi.  
Que ouvissem também [...].  
Cada pitada de saber é um tanto de memória*  
(Professora participante do curso de extensão)

Em função da pandemia da Covid-19 em 2020, as ações de projetos de extensão universitários tiveram de ser “reinventadas”. Adaptações foram necessárias para que os projetos tivessem continuidade, mesmo nas condições impostas pelo distanciamento social. Com o projeto de extensão “Caleidocampo: (multi) olhares na Educação do Campo e no Ensino de Ciências”, da Faculdade de Educação da UFRGS, não foi diferente.

Os encontros de estudo, abertos e gratuitos, em anos anteriores receberam convidados/as para discutir temas como educação para a sociobiodiversidade, biodiversidade e conservação da natureza e Educação do Campo, dentre outros. No contexto da pandemia, ocorreu a oferta de um curso de extensão *online*, aberto e gratuito, composto por rodas de conversa virtuais, em torno da temática “Conhecimentos tradicionais na Universidade: diálogos possíveis na formação de professores de Ciências”.

Um desafio que, por um lado, nos afastou fisicamente, mas, por outro, permitiu contar com falas importantes de pessoas de diversas partes do país.

Foram convidados/as a compartilhar suas experiências e práticas, professores/as e pesquisadores/as que têm desenvolvido ações universitárias, tanto no âmbito da pesquisa, do ensino ou da extensão, com foco no diálogo entre conhecimentos tradicionais e/ou populares e o ensino de Ciências, em especial no que diz respeito às licenciaturas e cursos de formação de professores/as. O público-alvo, inicialmente, era composto por estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e outras licenciaturas da área de ensino da natureza, bem como professores/as da Educação Básica. A divulgação ocorreu em meios digitais, em especial nas páginas<sup>39</sup> do grupo SEMEIA e do projeto Caleidocampo nas redes sociais. O curso foi ofertado nos meses de agosto e setembro de 2020, contando com as temáticas ilustradas na figura 1, que apresenta parte do material de divulgação do curso.

Figura 1: Programação do Curso de Extensão

**Conhecimentos Tradicionais na Universidade:**  
*Diálogos Possíveis na Formação de Professores de Ciências*

**12/08, 17h:**  
**Experiências "Encontro de Saberes" e "Fala, Mestre"**  
Rumi Kubo (UFRGS) e Danilo Kato (UFTM)

**19/08, 17h:**  
**Saberes Indígenas na Universidade e Ensino de Ciências**  
Regiani Yamazaki (UFMT) e Welton Oda (UFAM)

**26/08, 17h:**  
**Questões étnico-raciais na formação docente em Ciências da Natureza**  
Taryn Abreu (UFTM) e Michele Assis (PPGEC/UFRGS)

**02/09, 17h:**  
**Educação do Campo, Ensino de Ciências e conhecimentos tradicionais**  
Emmanuel Almada (UEMG) e Marcelo Vaz Pupo (Unipampa)

Transmissão ao vivo pelo canal do grupo SEMEIA:  
<http://www.youtube.com/c/SemeiaUFRGS>

Certificação de 8h  
Inscrições em: <https://www.ufrgs.br/semeia/>

Realização: SEMEIA (União Brasileira de Educadores do Campo e Escolas de Ciências)

Apoio: CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), PPGEC (Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências)

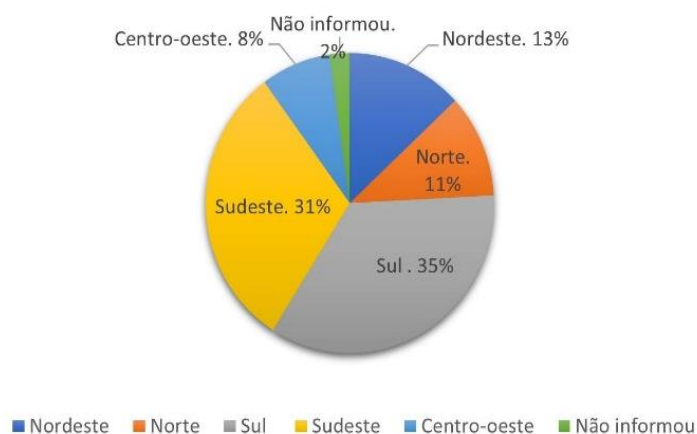
Fonte: Dos autores, 2020.

Quanto ao público inscrito, tivemos grande procura, superior ao que havíamos inicialmente estimado. Professores/as do Ensino Superior e da Educação Básica, estudantes das licenciaturas, estudantes de pós-graduação e representantes de organizações não-governamentais formam o perfil do grupo que participou do curso. O gráfico da figura 2 apresenta um panorama do público quanto às regiões do Brasil e das quais se originaram os

<sup>39</sup> Página do grupo SEMEIA: <https://www.ufrgs.br/semeia/>  
Instagram do grupo SEMEIA: [https://www.instagram.com/semeia\\_ufrgs/](https://www.instagram.com/semeia_ufrgs/)  
Facebook do projeto Caleidocampo: <https://www.facebook.com/caleidocampo/>

participantes do curso. Foi registrada a presença de participantes de todas as regiões, havendo maior predominância de inscritos nas regiões Sul e Sudeste, que evidencia o interesse sobre o tema de pessoas de diversas partes do país.

**Figura 2:** Público do curso de extensão, por região brasileira



Fonte: Dos autores, 2020.

Foram 575 inscritos, dos quais 134 (23%) são professores da Educação Básica, número que consideramos relevante já que, embora os professores desse nível de ensino também fossem parte do público-alvo, a divulgação do curso se deu mais no âmbito das universidades. No entanto, não apenas o número de professores chama a atenção, mas suas manifestações sobre o curso e as temáticas nele discutidas e suas relações com a Educação Básica.

## O DIÁLOGO DE SABERES A PARTIR DO OLHAR DE EDUCADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A partir de formulários disponibilizados no final de cada encontro *online* do curso de extensão, os participantes foram convidados a externar suas opiniões sobre a temática abordada e sobre os encaminhamentos dados ao evento. A partir destes formulários dos quatro encontros, selecionamos alguns excertos escritos por professores/as da Educação Básica, presentes no curso. O intuito, com isso, foi de analisar o impacto e o alcance que um curso de extensão, em pleno contexto de pandemia, pode ter na formação continuada e mesmo, na prática, dos docentes da Educação Básica, desenvolvido de forma *online* e gratuita. A fim de manter o sigilo das identidades, os nomes dos/as professoras serão substituídos por letras do alfabeto.

Destacamos, primeiramente, o relato da professora A, que aponta a possibilidade vivenciada, durante a pandemia, de participar de cursos que dificilmente conseguiria em épocas de trabalho presencial:

Embora estejamos vivendo um momento muito difícil, tenho aproveitado os meus horários para participar de cursos como esses. No dia a dia da sala quase nunca temos essa oportunidade em função da elevada carga horária em sala. [...] Essa pandemia tem nos proporcionado momentos de aproximação de algo que já estava tão distante da Educação Básica. Esses debates com certeza nos fortalecem! (Professora A).

Do mesmo modo, a professora B ressalta algo que se tornou recorrente nos tempos de pandemia e distanciamento social: as chamadas *lives*, ou palestras *online*, tornaram possível a troca de informação e conhecimentos entre professores/as de diferentes regiões do país, com uma facilidade nunca antes visualizada. Para longe de querermos romantizar uma situação de extrema gravidade e tristeza, que causou a morte de pessoas em todo o mundo e que precarizou o trabalho docente ao ponto da exaustão, iniciativas como a do curso de extensão parecem ter sido profícuas no sentido de fortalecimento coletivo neste momento tão conturbado e inseguro:

Parabéns ao Semeia pelo evento maravilhoso, pelas discussões, conhecimentos compartilhados, aprendizado e reflexões essenciais na nossa atuação como professores de Ciências. Neste momento tão difícil que estamos vivenciando, na pandemia, na necropolítica, esse evento foi um alento, uma renovação de ânimo (Professora B).

Outro ponto dos relatos que merece destaque é relativo à importância das discussões em torno da educação para relações étnico-raciais (ERER). Sem dúvida, é uma temática necessária e que está intimamente relacionada, também, ao reconhecimento e valorização dos conhecimentos dos povos/comunidades tradicionais e originários, em especial neste caso, os de matriz africana e indígena. Nesse sentido, as professoras C e D relataram o seguinte:

Muito grata pelas falas das professoras Taryn e Michele. Abordaram a discussão de questões étnico-racial que são essenciais para a prática no ensino básico. A prática do antirracismo deve ser incorporada no ensino básico e superior, precisamos garantir esse debate (PROFESSORA C).

Precisamos incorporar ao nosso conteúdo, abordar esses temas de populações que estão sendo excluídas da sociedade. Se o respeito à cultura fosse ensino a partir do maternal quando esses adolescentes chegarem ao Ensino Médio e faculdade já estariam nesse caminho de estabelecer uma relação pacífica com esses povos. Parabéns ao trabalho de vocês e que essas *lives* não terminem. Está sendo muito importante para nossa reflexão dos professores do Ensino Básico (PROFESSORA D).



Do mesmo modo, as professoras E e F enfatizam o quanto as discussões sobre uma educação antirracista e sobre a representatividade negra nos livros, nas pesquisas, nos materiais didáticos, entre outros, foram importantes para sua prática docente, a partir das problematizações possibilitadas no curso de extensão:

Muito rico o encontro. É impressionante, infelizmente, como a gente não percebe a diferença entre a representação do negro e brancos em livros. Achei muito pertinente o trabalho da professora Michele para que fiquemos mais atentos à nossa fala em sala de aula e aos materiais que usamos. E o que dizer da fala da professora Taryn poderia ouvi-la falar por horas. Que importante esse trabalho de resgate de valorização da cultura afro. Importante demais começarmos a introduzir esses temas em nossas aulas (PROFESSORA E).

Foram essenciais as falas das professoras e de grande impacto. A professora Taryn, quando cita a importância de trazer pra academia, autores negros. Eu acredito na importância de dar espaço para que esses autores possam conversar conosco. E fiquei impactada com a fala da professora Michele, quando ela contou de sua pesquisa com os livros. E que a representatividade negra na maioria das vezes aparecia em situação de vulnerabilidade social, e não de protagonismo. Foi forte ver esse assunto por essa perspectiva pra mim (PROFESSORA F).

Um dos pontos mais abordados durante o curso de extensão foi quanto ao reconhecimento de que as sabedorias, práticas e formas de relacionamento com a natureza, advindas dos povos e comunidades tradicionais, podem constituir uma chave para o enfrentamento de problemas ambientais e sociais da atualidade. Este reconhecimento, em especial quando nos referimos aos sujeitos e povos do campo, à produção e soberania alimentar, bem como às questões de sustentabilidade e conservação da biodiversidade, está intimamente ligado à agroecologia, enquanto forma de ser, estar e agir no mundo. As professoras F e G destacam estes aspectos em suas falas:

Um ótimo diálogo sobre as questões ambientais, sociais, e científicas que podemos desde muito cedo desenvolver nos pequenos. Nós da Educação Infantil iniciamos incentivando as pesquisas principalmente ambientais desde os mais novinhos (PROFESSORA G).

Eu achei fantásticas as falas dos professores. Principalmente pensando na agroecologia e como impacta na vida das pessoas. E como os saberes indígenas são tão importantes e ricos e são algo que não deveria se perder (PROFESSORA F).

O resgate dessas culturas e saberes e sua inserção na Educação Básica passa pelo reconhecimento desses povos. Muitas vezes esquecidos socialmente e abandonados pelo Estado, permanecem distantes da educação formal. Na busca de estabelecer o diálogo com esses povos, é preciso, em primeiro lugar, como coloca Freire (1983), que estes povos reconquistem o direito à palavra negado durante muito tempo. Nesse sentido é preciso que

nos coloquemos junto a essas comunidades, como fazem os convidados do curso que, a partir de suas falas, provocaram os participantes a estabelecer essas relações.

Cabe ressaltar que o curso de Licenciatura em Educação do Campo, fruto de políticas públicas específicas para povos do campo, assim como outras experiências advindas da Educação do Campo (como Escolas Família-Agrícola/EFAs, Casas Familiares Rurais/CFAs, entre outros) já têm se constituído nessa lógica de diálogos entre saberes, ampliando os espaços educativos para além do espaço formal da escola, congregando as comunidades na construção da educação em seus territórios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos pressupostos da Educação do Campo enquanto movimento, bem como do que se vivencia no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo da UFRGS, podemos reafirmar a importância de uma formação de professores que reconheça o diálogo entre os diferentes saberes como uma necessidade pedagógica. A inserção dos/as estudantes em diferentes comunidades do campo, a interação com os sujeitos que as constituem, as experiências que lhe são proporcionadas através do estranhamento e do (re)conhecimento do outro, são importantes e fundamentais aspectos do processo formativo destas licenciaturas. Se tratando da formação de professores/as de Ciências, torna-se imprescindível que o diálogo entre os conhecimentos que estes povos/sujeitos trazem e o conhecimento científico, se faça presente.

Quanto ao curso de extensão, os resultados mostraram, a partir dos relatos, que os/as professores/as da Educação Básica participantes apontam interlocuções importantes e percebem a necessidade de políticas para tornar possível esse trabalho em sala de aula. Tais resultados corroboram o trabalho realizado na EduCampo que propõe uma educação para além da escola, uma educação em diálogo e movimento junto às diferentes comunidades, povos e espaços educativos presentes nos diferentes territórios em que atua.

A memória biocultural, neste sentido, tem-se mostrado um conceito-chave para que essa articulação entre saberes se potencialize na formação de professores de Ciências para o campo. Em tempos de negacionismo da Ciência, consideramos importante demarcar que o conhecimento científico se faz necessário e urgente: a Ciência, enquanto empreendimento humano, ético e cidadão, se faz a favor da vida e pela vida. O conhecimento científico é fundamental para que se evite a própria destruição das comunidades tradicionais, cada vez mais assoladas pela falta de políticas públicas, de saúde e de assistência por governos que não os reconhecem em sua importância e seus direitos.

É um desafio tornar essas discussões parte permanente da Educação Básica, em especial, um desafio no ensino de Ciências ou qualquer outra área que, por si só, não dará conta de construir esses processos. Trata-se de uma tarefa que exige os mais diversos campos do conhecimento humano, trabalhando coletivamente, na busca de compreensões que considerem a importância desses povos e suas culturas para a preservação do passado e a construção do futuro da humanidade. Ao mesmo tempo, os profissionais da educação não podem ficar alheios aos movimentos importantes de inclusão, afirmação e reafirmação que precisam ser levados adiante e, por isso, a união de todos é essencial.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, 2007.

CALDART, Roseli Salete. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, Mônica Castanho; SÁ, Laís Mourão (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 127-154.

CERTEAU, Michel de. **A cultura no Plural.** Campinas: Papirus, 1995.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOFFMANN, Marilisa Bialvo; SCHIRMER, Saul Benhur. O estágio de docência como situação gnosiológica: desafios na Licenciatura em Educação do Campo-Ciências da Natureza. **XXI FORUM DE ESTUDOS DE PAULO FREIRE.** Universidade de Caxias do Sul, 2019. [Anais]. Caxias do Sul, 2019.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. Uma formação em Ciências para educadores do campo e para o campo em uma perspectiva dialógica. In: CUNHA, Ana Maria de Oliveira *et al* (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte : Autêntica, 2010, p. 167-183.

MOLINA, Monica Castanho. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli et al. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

POSEY, Darrel. **Cultural and spiritual values of biodiversity: A Complementary Contribution to the Global Biodiversity Assessment.** London: Intermediate Technology Publications, 1999.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório Anual**. 2017. Disponível em: <<http://www.br.undp.org/content/dam/brazil/docs/publicacoes/relatorio-pnud-2016.pdf>> Acesso em: 19 set. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Quando o local é global e vice-versa, **Estado de São Paulo**, São Paulo, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**, 1995. Disponível em: [http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia\\_das\\_ausencias.pdf](http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/sociologia_das_ausencias.pdf). Acesso em: 19 set. 2018.

TAFFAREL, Celi Zulke *et al.* Desafios da Educação do Campo na UFBA: proposições superadoras – o sistema de complexos. In: MOLINA, Mônica Castanho; SÁ, Laís Mourão (orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 63-91.

TOLEDO, Victor Manuel; BARRERA-BASSOLS, Narciso. **A Memória Biocultural**: a importância ecológica das sabedorias tradicionais. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

UNIEDUSUL  
EDITORA

