

SOUTH AMERICAN

South American Journal of Basic Education, Technical and Technological
V.7 Supl. 3 (2020): Dossiê em Educação | ISSN: 2446-4821



**DIÁLOGOS ENTRE CURRÍCULO(S) E
PROCESSO(S) FORMATIVO(S) NA
EDUCAÇÃO BÁSICA E NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

TÍTULO

Diálogos entre Currículo(s) e Processo(s) Formativo(s) na Educação Básica e na Educação Superior

EDITORIAL

DOSSIÊ EM EDUCAÇÃO

ORGANIZADORES

Emerson Augusto de Medeiros (UFERSA)

Elcimar Simão Martins (UNILAB)

Osmar Hélio Alves Araújo (UFPB)

Emerson Augusto de Medeiros – Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró – RN – Brasil. Professor Adjunto do Departamento de Ciências Humanas e Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). E-mail: emerson.medeiros@ufersa.edu.br

Elcimar Simão Martins – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Redenção – CE – Brasil. Professor Adjunto do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza e Docente Permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS-UNILAB), Vice-coordenador do Programa Associado de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UECE). Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). E-mail: elcimar@unilab.edu.br

Osmar Hélio Alves Araújo - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape – PB – Brasil. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutor em Educação pela UFPB. É Líder do Grupo de Pesquisa “Laboratório de práticas, estudos e pesquisas em formação de professores – Universidade e Escolas de Educação Básica (Laconex@o/UFPB)”.

E-mail: osmarhelio@hotmail.com

SUMÁRIO

APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REGULAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	4
CURRÍCULO COLABORATIVO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE	25
CURRÍCULO ENTRE GRADES: A EDUCAÇÃO EM PRISÕES	42
CURRÍCULO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GUINÉ-BISSAU: UM OLHAR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DESCOLONIZANTE	70
DESAFIOS À INTRODUÇÃO DE MODELO BRASILEIRO BASEADO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO	93
DISCIPLINA DE DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA AMOSTRAGEM NACIONAL.....	101
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CONTEXTO NEOLIBERAL: FLUXOS, CONTRA-FLUXOS E PERSPECTIVAS	118
GEOGRAFIA E PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS A REFLEXÕES PARA UM CURRÍCULO EMERGENTE.....	134
HOMESCHOOLING NO BRASIL: REFLEXÕES CURRICULARES A PARTIR DO PROJETO DE LEI Nº 2.401/2019.....	155
<i>NEA ONNIM NO SUA A, OHU</i> : INTERCULTURALIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO, ECOS NA PRÁXIS EDUCATIVA.....	181
NEM SEMPRE OS OPOSTOS SE ATRAEM: O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A PRÁXIS FILOSÓFICA PÓS LDB Nº 9.394/1996	213
O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA E FISIOLOGIA CELULAR A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DECOLONIAL	236
OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E A ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNILAB	251
PROGRAMA NOVOS CAMINHOS: A DUALIDADE ASSUMIDA?	271
REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AS MUDANÇAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE	293
VIOLÊNCIA CURRICULAR E PRIMAVERA SECUNDARISTA: ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL	303
ATIVIDADES COMPLEMENTARES EM CURRÍCULOS DE CURSOS SUPERIORES: PONDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE.....	324

APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): REGULAÇÃO DO CURRÍCULO E DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

NOTES ON THE BASE PRODUCTION CONTEXT COMMON NATIONAL CURRICULUM (BNCC): REGULATION OF CURRICULUM AND TEACHER TRAINING

*¹Camila de Oliveira Fonseca Ribeiro; ²Fernanda Zanetti Becalli;

³Aldieris Braz Amorim Caprini; ⁴Cleonara Maria Schwartz

¹ Mestra em Ensino de Humanidades. Professora da Prefeitura Municipal de Cariacica (PMC), Espírito Santo, Brasil.

² Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), *Campus Vila Velha*, Espírito Santo, Brasil.

³ Doutor em Educação – Currículo. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), *Campus Cariacica*, Espírito Santo, Brasil.

⁴Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), *Campus Goiabeiras*, Espírito Santo, Brasil.

*Autora para correspondência: e-mail: milarib_2005@hotmail.com

RESUMO

O artigo objetiva discutir o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que se refere aos interesses privatistas da educação. Pauta-se na análise documental como metodologia de pesquisa e da perspectiva bakhtiniana de linguagem como aporte teórico-metodológico. Conclui que a implementação de uma Base na Educação Básica, sem diálogos com a sociedade civil, as organizações e entidades científicas, consistiu numa regulação curricular e da formação de professores, respondendo aos anseios dos empresários brasileiros camuflados de “especialistas da educação”.

Palavras-chave: BNCC. Currículo. Formação de Professores.

ABSTRACT

The article aims to discuss the context of production of the National Common Curricular Base (BNCC) with regard to privatist interests in education. It is based on documentary analysis as a research methodology and from the Bakhtinian perspective of language as a theoretical-methodological contribution. It concludes that the implementation of a Base in Basic Education, without dialogues with civil society, scientific organizations and entities, consisted of curricular regulation and teacher training, responding to the wishes of Brazilian entrepreneurs camouflaged as “education specialists”.

Keyword: BNCC. Curriculum. Teacher Education.

1 ENUNCIACÕES INICIAIS

O presente texto visa a discutir contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi homologada pelo então Ministro da Educação – Mendonça Filho [1]. No discurso monológico do MEC, a Base “[...] soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”. Será que o “Comum” tornará o ensino

brasileiro equitativo? Por que uma Base Nacional “Comum”? O “Nacional” já não supõe que seja “Comum” a todos os estudantes do país? E quando este “Nacional” e “Comum” determina o currículo, sobretudo, das escolas públicas? Por que as escolas e os professores necessitam de uma Base avaliada em parâmetros únicos? Quais os interesses mercadológicos que estão por trás da produção da BNCC?

O que se compreende por uma educação de qualidade que contribui “[...] para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”? [2] nos esclarece que o empresariado brasileiro vem se organizando por meio de grupos e movimentos, como o Grupo de Líderes Empresariais e o Movimento Todos pela Educação, e camuflados de “especialistas da educação” desqualificam as escolas públicas, atacam os profissionais da educação porque querem a privatização do público e ditam para o Ministério da Educação o que concebem por uma educação de qualidade: “[...] saber ler, escrever, contar e algumas competências mais que estão sendo esperadas na porta da fábrica, medidas em um teste padronizado” [2, p. 50]. Nesse sentido, há disputas pelos métodos de alfabetização? Quais métodos atendem a esta concepção de educação? O ensino por competências e habilidades garante a aprendizagem de todos e de cada um?

Pelas limitações deste artigo, não intentamos oferecer respostas fechadas e acabadas para todas as questões suscitadas anteriormente, mas certamente elas guiaram os nossos diálogos com vistas a compreender o contexto de produção da BNCC. De acordo com [3, p. 105] “[...] a concretização da palavra só é possível com a inclusão dessa palavra no contexto histórico real de sua realização primitiva”. Seguindo esse direcionamento, nos ancoramos na perspectiva bakhtiniana de linguagem para dialogar com os enunciados materializados no documento da Base Nacional Comum Curricular, enunciados proferidos por determinados sujeitos e produzidos num dado contexto social e político, localizado temporalmente.

2 PONTOS DE ANCORAGEM

Para compreendermos o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos da perspectiva bakhtiniana de linguagem, especificamente na concepção de enunciado e dialogismo, uma vez que nosso *corpus* discursivo se constituiu primordialmente por textos produzidos num dado contexto concreto de enunciação, que se materializa por meio da palavra. Para [3], a palavra,

[...] constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim, cada enunciado é um elo de uma grande cadeia dialógica em que o “[...] falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” [3, p. 275]. Portanto, essa alternância dos sujeitos falantes que, imediatamente, determina a ativa atitude responsiva do outro só pode ser entendida no seu todo, uma vez que um mesmo enunciado pode ter significados diferentes, dependendo da situação de enunciação particular e de um contexto dado.

Essa perspectiva, então, vê o texto como o lugar da constituição dos interlocutores que, como sujeitos responsivos, numa relação essencialmente dialógica, se constituem e são constituídos tanto pelos diálogos entre as muitas vozes como entre os discursos, o que concede ao texto a natureza de enunciado. Seguindo esse direcionamento, o texto é compreendido como,

- a) objeto significante ou de significação, isto é, o texto significa;
- b) produto da criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social, cultural etc. (em outras palavras, o texto não existe fora da sociedade, só existe nela e para ela e não pode ser reduzido à sua materialidade linguística [empirismo objetivo] ou dissolvido nos estados psíquicos daqueles que o produzem ou o interpretam [empirismo subjetivo]);
- c) dialógico: já como consequência das duas características anteriores o texto é, para o autor, constitutivamente dialógico; define-se pelo diálogo entre os interlocutores e pelo diálogo com outros textos;
- d) único, não-reproduzível: os traços mencionados fazem do texto um objeto único, não-reiterável ou repetível [4].

Portanto, o texto não se constitui em um agrupamento aleatório de palavras a serem decodificadas pelo leitor, com a intenção de reconhecer um sentido único que foi estabelecido pelo autor no momento da produção, mas numa unidade de significação em que alguém tem o que dizer para o outro, tem uma razão para dizer o que se tem a dizer, tem para quem dizer o que se tem a dizer [5]. À luz da perspectiva bakhtiniana de linguagem, concebemos a BNCC como uma produção ideológica, representativa de uma determinada política governamental, que só pode ser compreendida em relação com a sociedade, isto é, com o contexto histórico, cultural, social, político, econômico etc. em que foi produzida.

Metodologicamente, não assegurarmos que os estudos de Bakhtin e seu Círculo postularam um corpo de conceitos e categorias linearmente organizados para funcionar como proposta teórico-analítica fechada, porém seus pensamentos contribuíram para configurar um conjunto de preceitos que possibilitam uma postura dialógica do pesquisador diante do *corpus* discursivo. Nesse sentido, buscamos atuar como interlocutores responsivos dentro do processo de comunicação com os discursos materializados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando que o processo da compreensão e de produção de sentidos se desenvolve, primordialmente, no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro” [3, p. 380]. Ou seja, a partir do acontecimento da vida do texto, do encontro de duas consciências pensantes, do texto que já instaurou um *dixit* conclusivo e do que está sendo produzido em resposta ao primeiro, de dois sujeitos, de dois autores, portanto, numa postura dialógica.

Seguindo os delineamentos da pesquisa documental, nosso *corpus* discursivo foi constituído pelo documento da BNCC e outros textos disponíveis no *site* do MEC; informações disponíveis no *site* do Movimento pela Base Nacional Comum; cartas da Anped e da Anfope; reportagens dos jornais da Unicamp e de A Gazeta; além de artigos publicados em periódicos de circulação nacional. Para uma análise dialógica dos discursos materializados nos referidos documentos, em primeiro lugar, fizemos leituras de todos os documentos; em segundo lugar, identificamos os textos e os discursos cuja temática versava sobre a produção da BNCC e organizamos um quadro no formato Word. O diálogo com esses enunciados ocorreu por meio da identificação dos fios discursivos que se integravam em uma corrente discursiva que abordaram movimentos de apoio, bem como de resistência ao modelo que foi imposto de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3 POR QUE UNIFORMIZAR UM PAÍS TÃO DIVERSO? ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DA BNCC

As tentativas de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aconteceram num contexto de grandes conflitos políticos, ideológicos, religiosos, culturais, além da instabilidade econômica e social do país. As divergências ficaram cada vez mais nítidas após a consolidação do Golpe de Estado (impeachment) em 31 de agosto

de 2016, contra a presidenta Dilma Roussef, legitimamente eleita em 2014. Com caráter ilegal, uma vez que não foi comprovado crime de responsabilidade, o impeachment confirmou a intenção de retomada completa do poder pela burguesia capitalista nacional. Segundo [6, p. 341],

A BNCC tornou-se um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais. [...] Ela, como campo de disputa política e pedagógica, pública e privada, já trazia na sua concepção divergências entre a Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) e o MEC, por meio de propostas divergentes no interior do governo.

Essas disputas, por sua vez, refletiram na produção de uma “nova” reforma curricular nacional propagada em diversos veículos de comunicação, especialmente, em *sites* e publicações especializadas da área de Educação. Presenciamos, na história presente da educação brasileira, frentes de apoio à elaboração e implementação da BNCC, em sua maioria, constituídas por grupos ditos não governamentais; mas, também grupos de resistência, formados pelas associações e instituições de ensino superior públicas do país.

Entre 17 a 19 de junho de 2015 aconteceu o I Seminário Interinstitucional para a Elaboração da Base, sendo que no primeiro dia do evento foi instituída, por meio de [7], uma comissão para a elaboração do documento que reuniu assessores e especialistas integrantes de 35 Universidades e dois Institutos Federais de Educação, além de professores das redes públicas estaduais e municipais. A equipe de trabalho para a construção da BNCC ¹ foi composta por,

[...] 116 membros, indicados entre professores pesquisadores de universidades com reconhecida contribuição para a educação básica e formação de professores, professores em exercício nas redes estaduais, do Distrito Federal e redes municipais, bem como especialistas que tenham vínculo com as secretarias estaduais das unidades da Federação [7].

Segundo a justificativa apresentada no documento, a elaboração do projeto estava fundamentada em documentos oficiais, a saber: Lei de Diretrizes e Bases da Educação

¹ A Comissão de Assessores e Especialistas não foi apresentada ao público na primeira versão do documento disponibilizada para análise. Já na segunda versão, os nomes dos especialistas foram citados por área de conhecimento à qual estiveram vinculadas suas contribuições.

Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024).

Na perspectiva de disputas na qual se deu o contexto de aprovação da BNCC, um dos grupos que se posicionou a favor foi o *Movimento pela Base Nacional Comum*. O principal meio de acesso às informações sobre este grupo, bem como sobre seu posicionamento e suas ações direcionadas à implementação da BNCC nas escolas de todo o Brasil, é o *site*² onde estão disponibilizadas informações sobre os processos de elaboração e implementação da BNCC, sobre os participantes do *Movimento*, uma biblioteca de textos e um link para notícias sobre a Base. Conforme a descrição apresentada no *site*,

O Movimento pela Base Nacional Comum é um grupo não governamental de profissionais da educação que desde 2013 atua para facilitar a construção de uma Base de qualidade. O grupo promove debates, produz estudos e pesquisas com gestores, professores e alunos e investiga casos de sucesso em vários países. O grupo que compõe o movimento é formado por pessoas e instituições que atuam na área da educação. São organizações da sociedade civil, acadêmicos, pesquisadores, professores de sala de aula, gestores municipais, estaduais e federais, especialistas em currículos, avaliações e políticas públicas³.

Cabe ressaltar que todos os enunciados materializados nos documentos, textos e opiniões disponíveis no referido *site* apresentam-se numa perspectiva favorável à BNCC e com o objetivo de apoiar a sua implementação nas escolas brasileiras. Por conseguinte, uma perspectiva monológica em que não se pode identificar as relações dialógicas entre as muitas vozes que constituem o seu contexto de produção, porque há supremacia dos discursos favoráveis a um currículo mínimo e comum a todas as escolas brasileiras. Quando o que precisamos e defendemos, neste país, é um currículo máximo e diferenciado em função das necessidades dos estudantes e da aprendizagem. A título de exemplo, uma escola de periferia deve proporcionar muito mais conhecimentos aos estudantes do que uma escola para a burguesia, se ela for comprometida com um projeto ético-político libertário, emancipador que faz avançar a realidade, transformando-a constantemente.

Entre as diferentes instituições, fundações e institutos privados de apoio ao *Movimento pela Base*, que compõem esse discurso monológico ao falar *do* professor e

² Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em 08 mar. 2018.

³ Disponível em <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em 08 mar. 2018.

não *com* o professor, que pressupõe uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o pensamento destes organismos, a partir da ideologia base do neoliberalismo que consiste no individualismo e na meritocracia, podemos elencar: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (Abave), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), Comunidade Educativa Cedac, Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Movimento Todos Pela Educação e União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). As palavras de [6, p. 345] são exemplares, nesse contexto, ao afirmarem que,

[...] a indústria de especialistas é parte do novo setor de serviços de educação que inclui um número crescente de consultores que operam globalmente organizações de gestão de educação, bem como fundações de ensino e filantropos engajados na concepção da prática e da política educacional. Nesse contexto, delega-se ao mercado o poder de decisão na esfera pública. Dessa forma, a privatização do público influencia procedimentos, conteúdos e relações de poder que passam a funcionar sob o dogma do mercado.

De acordo com as autoras,

Esse movimento visa fortalecer, no meio empresarial, a importância de um organismo com capacidade para defender interesses de classe e intervir na definição de políticas educacionais do Estado [...]. [...] é interessante destacar, ainda, que os institutos e fundações trabalham definindo políticas, com a concepção, acompanhamento e avaliação da educação e forte apoio da mídia. Na justificativa de sua atuação, apresentam problemas na qualidade de ensino e assumem o que seriam tarefas do setor público para com as políticas de educação. O setor privado está cada vez mais organizado para dar direção às políticas públicas. No entanto, entendemos que o setor privado mercantil, organizado ou não em redes, não é uma abstração. Ele é formado e operado por sujeitos individuais e coletivos em um projeto de classe, sendo parte de uma ofensiva histórica do capital e com especificidades neste período particular do capitalismo. Enfatizamos que a BNCC pode ser um instrumento de maior democratização do conhecimento ou, ao contrário, um engessamento, com propostas vinculadas ao mercado, dependendo dos sujeitos e das correlações de forças envolvidos no processo [6].

Entre os agentes públicos que estão ligados ao *Movimento pela Base Nacional Comum* estão: Ministério da Educação (MEC), Frente Parlamentar da Educação, Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE-SP), Universidade de São Paulo (USP), Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Rede Integrada de Escolas Públicas do Rio Grande do Sul, Associação de Diretores de Escolas Públicas, Secretaria de Educação do Estado

do Paraná, Secretaria Municipal de Educação de São Luís (MA), Rede Estadual de Educação de Goiás, Conselho Estadual de Educação de Goiás, Conselho Nacional de Educação (CNE) e Governo do Estado de Pernambuco.

Estes dados nos oferecem indícios de que a BNCC configura-se como mais uma tentativa para fortalecer e subsidiar as diretrizes neoliberais que são estabelecidas conforme o conceito de qualidade da educação deste modelo econômico, centrado em um modelo de ensino por habilidades e competências que estabelece as matrizes de referências e, assim, favorece a aplicação das avaliações em larga escala, de modo que a empregabilidade, o empreendedorismo e a pedagogia das competências atuem para fortalecer os interesses do capital.

Cabe esclarecer que no momento em que se transformam os conhecimentos construídos ao longo da humanidade em listas de habilidades e competências a serem adquiridas, se instaura um fim ao conhecimento, tendo em vista que uma competência uma vez adquirida encerra o processo de aprendizagem. Por exemplo, se aprendemos a digitar rapidamente no teclado do computador, desenvolvemos a habilidade da digitação e não há mais o que aprender. Todavia, aquilo que eu conheço é só a alavanca para a aprendizagem de outros conhecimentos num processo de apropriação das produções humanas.

Diante do debate referente ao público e ao privado na educação brasileira, [2] observa que, os organismos chamados “Reformadores Empresariais”, tem interesse em estabelecer um projeto que propicie a privatização e racionalização do sistema educacional, buscando fortalecer os processos de responsabilização do indivíduo e da meritocracia. Nesse sentido, considera que o objetivo do MEC, juntamente com estes “Reformadores Empresariais”, por meio da implementação de uma Base Nacional Comum Curricular, consiste em “[...] adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial” [2, p. 1088].

Desse modo e com esses interesses, o setor privado disputa a agenda da educação, “[...] responsabilizando a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, ou seja, responsabilizando a escola por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos” [2, p. 1089]. Corroborando com o posicionamento do Professor Luiz Carlos Freitas, podemos levantar a hipótese de que ao uniformizar o ensino torna-se possível o alinhamento ao projeto unificador e mercadológico na direção em que apontam

as políticas mundiais de formação de professores, articuladas a distribuição de materiais didáticos, a políticas de avaliações em larga escala e a consequente responsabilização docente pelos resultados destas avaliações que traduzem números relativos e descontextualizados em qualidade absoluta de educação.

Em meio a tantas questões e disputas que envolveram a construção da BNCC, em março de 2015, chegou-se à sua primeira versão que, no mesmo ano, foi revisada. Em outubro de 2015, iniciou a busca de “contribuições” da sociedade civil, de organizações e de entidades científicas. Vale clarificar que tais “contribuições” se referem às consultas públicas *online*, realizadas entre outubro de 2015 e março de 2016, no *site* do MEC que, segundo o próprio Ministério, contabilizou mais de doze milhões de acessos. Na análise dialógica desse discurso oficial, questionamos: mais de doze milhões de acessos equivalem a mais de doze milhões de contribuições? Em outras palavras, todos os que acessaram deixaram registradas suas contribuições de intervenções (modificações e/ou inclusões) no documento? O ensaio *Participação e participacionismo na Base Nacional Comum Curricular* [8], publicado no Nexo Jornal, é esclarecedor deste processo. Nas palavras dos autores,

Uma análise dos microdados da consulta pública, obtidos da Secretaria do MEC via Lei de Acesso à informação, mostra que o número de contribuintes únicos nas três categorias é de 143.928. Dessa forma, dos mais de 300 mil cadastrados evocados pelo ex-secretário Palácios em 2016, mais da metade não se converteu a contribuinte da consulta. Parece óbvio, portanto, que as mais de 12 milhões de contribuições não significam 12 milhões de contribuintes, mas é preciso qualificar o que se quer chamar de “contribuição”. Afinal, por que um discurso oficial tão importante se assentaria em uma ambiguidade dessas?⁴

Como se pode compreender, os autores esclarecem que a consulta pública desempenhou uma função muito mais legitimadora dos discursos oficiais sobre um “participacionismo” do que de concreta participação social na construção da política educacional curricular – finalidade para a qual a consulta pública foi supostamente engendrada.

Desde a sua primeira versão até a homologação, a BNCC foi dada a ler em quatro versões. O processo de sua implementação nas escolas foi permeado por ações, como o “Dia D” da BNCC. Desde a sua aprovação, essa ação se deu em duas datas: 06 de março e 02 de agosto de 2018 (sendo essa última sobre o ensino médio) e tiveram como objetivo

⁴ Disponível em <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participação-e-participacionismo-na-construção-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>> Acesso em 30 mar.2018.

levar os professores a conhecer o documento. Foram criados roteiros⁵, vídeos e apresentações para orientar o momento de formação dos professores sobre o documento.

Nesse contexto, também aconteceram diversos movimentos de resistência ao processo de elaboração e implementação da Base. Em entrevista realizada pelo *Jornal online* da Unicamp, aos professores Maria do Carmo Martins⁶ e Antonio Carlos Amorim⁷, eles teceram críticas à tentativa de aprovação de uma reforma educacional frente ao momento histórico em que estava inserida e chamaram a atenção para o “acirramento das divergências” que aparecem no texto da BNCC. Na ocasião, Martins rememorou e assim se posicionou frente às reflexões de Freitas:

Eu concordo com o professor Luiz Carlos de Freitas, que alertava em 2015, quando a primeira versão do documento foi divulgada, de que não havia base para discutir a Base Curricular. Naquele momento, ele alertava que essa política serviria somente como catalizador de interesses com grande expressão política. Penso que foi isso que aconteceu, porque as questões envolvendo uma sociedade mais justa não estavam e ainda não estão equacionadas no país [9].

Outras demonstrações de resistência que exprimem “[...] de forma mais enfática os interesses mercadológicos” [9] são as manifestações de associações civis voltadas aos debates da Educação. Dentre elas, citamos a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) que se posicionaram contrárias à continuidade da elaboração de uma Base que se tornou uma arena de disputas entre os defensores dos interesses públicos e os defensores dos interesses privados que envolvem a política educacional brasileira.

A Anfope publicou uma Carta de Repúdio⁸ ao processo de elaboração, discussão, aprovação e implementação da BNCC. Em um dos trechos do documento a Associação destaca que,

[...] sob o protesto das entidades científicas, sindicais e de diversos movimentos sociais organizados da sociedade civil, revivemos um contexto autoritário semelhante àquele anterior ao da redemocratização do país, só estancado com a promulgação da Constituição de 1988, que reinstalou o Estado democrático de direito e os direitos de cidadania. O cenário atual, a par da instabilidade política e econômica e de ampla crise institucional, é marcado por imposições de medidas que implicam retrocessos à educação, mediante adoção de políticas que retiram direitos e desmontam estruturas e ações nos diversos campos da vida social que impactam diretamente o financiamento

⁵ Disponível em <https://drive.google.com/file/d/1f30Ek60vje95sdDA4Tp2K06igBgH2b6s/view>

⁶ Líder do Grupo de Pesquisa Memória, História e Educação (Memória) da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp.

⁷ Professor da FE/Unicamp que, entre 2013 e 2015, ocupava o cargo de vice-presidente, para a região Sudeste, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped).

⁸ Disponível na íntegra em <<http://www.anpae.org.br/website/noticias/390-2017-09-11-17-16-17>> Acesso em 04 dez. 2017.

para a educação e as políticas nacionais de formação de professores. Tais movimentos prejudicam irremediavelmente a infraestrutura escolar, comprometem o acesso aos materiais e tecnologias educacionais ao mesmo tempo em que distorcem a necessária avaliação da educação básica. Assim, coerente com a luta em defesa da educação pública que vimos travando há quatro décadas, manifestamos em alta voz que a ANFOPE repudia todas as medidas reformistas do Estado brasileiro infligidas nos últimos dois anos por coerção advinda da sociedade política.

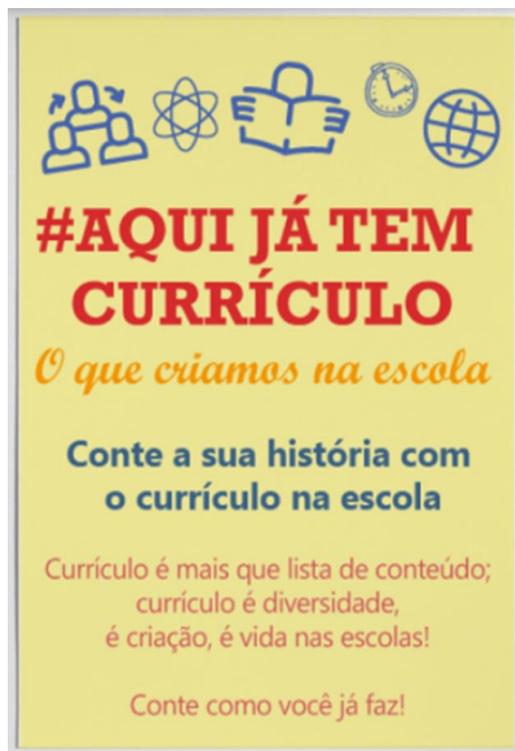
Em 23 de agosto de 2017, a Anped também tornou público um documento⁹ em que evidenciou seu posicionamento crítico sobre a restrita visão de currículo, da metodologia de construção e implementação da BNCC e os equívocos presentes nas diferentes versões do documento. Nele, a Associação afirma que,

[...] com relação à metodologia de construção, além do modo duvidoso da consulta, que agora é utilizada para legitimar a participação popular nesse processo, também traz um alerta acerca dos sujeitos que assumiram o protagonismo, uma vez que os especialistas, intelectuais, associações da sociedade civil e professores, que inicialmente ocuparam esse espaço, foram sendo substituídos, e a última versão culmina com a presença maciça do MEC e das Fundações, representantes de grupos privados ou de empresas. Se a elaboração da BNCC teve como ponto de partida o esforço de realizar um diálogo com os agentes da educação básica, a terceira versão culmina num texto que, inclusive pelas omissões que apresenta, se torna um documento que não reflete a diversidade do diálogo estabelecido em muitas contribuições recebidas. Por fim, os fundamentos conceituais, metodológicos e teóricos explicitados pela terceira versão da BNCC apresentam equívocos, omissões e retrocessos alarmantes [...]. Diante desse quadro, preocupa-nos, também, conforme já destacamos, a completa desarticulação da BNCC com o Plano Nacional de Educação, com as definições das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), bem como com a ausência de relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, provocando um descolamento da BNCC em relação ao que foi discutido, produzido e materializado nas políticas educacionais no Brasil na última década. Tal desarticulação, em nossa perspectiva intencional, reitera a volta de reformas e políticas educacionais pensadas em gabinete e descoladas da escola e dos seus sujeitos. Essas reformas se inspiram nos mercados para abduzir o caráter público da escola pública. Reiteramos nossa compreensão de que essa terceira versão da BNCC representa um retrocesso à educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares.

Outra ação promovida pela Anped foi à campanha intitulada *Aqui já tem currículo*, considerando as críticas tecidas à suposta consulta pública da BNCC, realizada entre os anos de 2015 e 2016. Vejamos a imagem da campanha:

⁹ Disponível na íntegra em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/images/a_anped_e_a_bncc_versao_final.pdf Acesso em 08 dez. 2017.

Figura 1 – Campanha *Aqui Já tem Currículo*



Fonte: <https://anped.org.br/>

Esta campanha buscou dar, às unidades de ensino e aos professores do país, a oportunidade de se posicionarem sobre concepções de currículo, evidenciando que o currículo escolar não se limita a uma lista de habilidades e competências a serem alcançadas e que sua prática é diversificada tal como a realidade das escolas de Educação Básica no Brasil. A proposta foi que os professores publicassem em suas redes sociais vídeos de até três minutos ou depoimentos com fotos, junto ao coletivo de professores e cartazes sobre diferentes maneiras que as experiências curriculares vinham sendo construídas nas escolas. Dialogando com [10, p. 71] suscitamos que,

Os saberes da docência e os próprios docentes trabalhadores têm estado ausentes nos conhecimentos escolares. Os currículos acumulam muitos saberes, mas sabem pouco dos adultos que os ensinam e menos ainda das crianças, adolescentes e jovens que os aprendem. O curioso é que tanto os mestres quanto os educandos têm propiciado um acúmulo riquíssimo de vivências e de estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência, da juventude. Sujeitos de história, mas sem direito a conhecer sua história. Ricos saberes acumulados. Por que esse acúmulo de conhecimentos é ignorado nos currículos?

O autor nos chama a atenção para o fato de que investigar e dialogar sobre essas ausências também se constitui em uma das possibilidades de reconstruir a história dos profissionais da educação e dos estudantes, oferecer suas contrapalavras e construir um futuro com possibilidades do humano e não do mercado. É importante ressaltar também que a necessidade da criação de uma base nacional curricular não é o foco dos questionamentos das entidades citadas anteriormente e sim à estrutura adotada para a construção deste documento, suas bases teóricas, o momento histórico no qual se estabeleceu o debate e o obscurantismo dos interesses neoliberais que em nada favorecem a constituição da função social da escola que é a de ensinar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. [11, p. 235] no contexto de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) já destacava que,

[...] a única alternativa que resta é o desenvolvimento de formas de resistência. Tem-se constatado, entretanto, que as resistências às iniciativas de política educacional, por parte do movimento crítico e progressista, têm se revestido de um caráter passivo. Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar.

Compreendendo que o currículo tem se configurado como o espaço de mais constantes diretrizes do trabalho docente, disputas políticas, normatizações no processo ensino-aprendizagem, de habilidades e competências prescritas, além dos controles via processos de avaliação em larga escala, reafirmamos a importância e a necessidade da mobilização de uma resistência ativa das “[...] organizações coletivas, galvanizando fortemente aqueles que são de algum modo, atingidos pelas medidas anunciadas” e que envolvam “[...] a formulação de alternativas às medidas propostas” [11, p. 236].

Ainda neste contexto de disputas, em 14 de janeiro de 2018, logo após a aprovação da BNCC, na matéria intitulada *Um tema, duas visões: Educação avança com Base Nacional?*, publicada no Jornal A Gazeta, o Diretor de Políticas Educacionais do *Todos Pela Educação* – Olavo Nogueira Filho, se posicionou a favor da implementação da Base; e, o Professor Associado da Ufes, representante da Anped e da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) – Carlos Eduardo Ferraço, contrapôs opiniões com relação à BNCC.

Apresentamos, a seguir, a reportagem em questão. É importante esclarecer que optamos pela apresentação do texto na íntegra, pois nos permite perceber que mesmo após

a aprovação da Base, os movimentos de resistência e os embates com relação aos equívocos, omissões e retrocessos alarmantes, presentes no documento, continuam intensos, mostrando sua relevância para este momento histórico, uma vez que a implementação da BNCC nas escolas de Educação Básica permanece em pauta, na tentativa de legitimar uma perspectiva monológica e oficial do MEC.

Figura 2 – Entrevista: Educação avança com a Base Nacional (ponto e contraponto)

AGAZETA DOMINGO, 14 DE JANEIRO DE 2018 OPINIÃO | 23

UM TEMA, DUAS VISÕES

Educação avança com base nacional?

▲ Base Nacional Comum Curricular foi aprovada no fim do último ano para nortear currículos e propostas pedagógicas na educação básica, mas está longe de ser um consenso entre profissionais da área

Chance de mudar para melhor

Olavo Nogueira Filho
é diretor de políticas educacionais do Todos Pela Educação

Apesar de termos avançado muito em nossa Educação nas últimas décadas, com uma expressiva ampliação de matrículas na Educação Básica, não alcançamos o mesmo ritmo no desempenho de nossos alunos e alunas. Por todo o Brasil, bolsões de desigualdade perpetuam ciclos de não aprendizagem e comprometem os projetos de vida de nossas crianças e jovens.

Ainda que não seja perfeita, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovada pelo Conselho Nacional de Educação apresenta uma oportunidade ímpar para enfrentar alguns dos principais desafios da qualidade e da equidade.

Ao elencar com clareza o que é essencial que todos os estudantes do país têm direito a aprender, a BNCC não só estabelece um objetivo claro sobre o que deve ser o foco de atenção de todas as escolas, mas, principalmente, permite que diferentes políticas da natureza pedagógica possam ser trabalhadas de maneira articulada e sistêmica: avaliações formativas, infraestrutura escolar, formação dos professores e materiais didáticos. Posto de outra forma, o ganho com a BNCC é duplo: estabelece o norte e atua como uma alavanca para outras mudanças.

Esse potencial, no entanto, vem acompanhado de desafios nada triviais. A começar pelo processo de adaptação ou construção do currículo à luz da BNCC. É nesse momento que as escolas deverão revisar (ou criar) seus documentos locais, atualizando-os para metodologias mais inovadoras e, ao mesmo tempo, aproximando-os das necessidades das crianças e adolescentes de sua região. Quanto mais esse movimento de "tradução" considerar as vozes locais, mais consistentes e aderentes serão os currículos das redes de ensino.

A etapa crucial, no entanto, está no preparo dos educadores para efetivarem os "novos" currículos. Afinal, quem faz a Educação acontecer nas escolas são os gestores escolares e os professores. Isso implicará em mudanças na formação inicial de professores e, para aqueles que já estão atuando em sala de aula, demandará acesso a novas oportunidades de formação continuada, apoio pedagógico e condições de trabalho.

Com a BNCC temos a chance de inaugurar um novo capítulo da Educação brasileira - é o que mostra a experiência internacional e, mais importante, histórias de sucesso em redes de ensino brasileiras que tiveram no cerne de mudanças significativas a efetivação de uma boa proposta curricular. São exemplos que mostram que se a BNCC por si só não será capaz de mudar o cenário brasileiro, é nela que está um relevante "trampolim" para o tão necessário salto que precisamos dar na nossa Educação.

Um retrocesso para a educação brasileira

Carlos Eduardo Ferraco
é professor associado da Ufes, representando: ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - e ABdC - Associação Brasileira de Currículo

Em 15 de dezembro de 2017, foi aprovada a BNCC, em sua quarta versão, numa votação que marca mais um avanço das políticas golpistas. Desde 2014, lutamos em todas as instâncias para evitar esse retrocesso na política educacional brasileira nos manifestando em debates, documentos e fóruns contra a apostilização do ensino com base no tratamento desigual dos diferentes conteúdos via apostilização do ensino com base no tratamento desigual dos diferentes resultados, eximindo os sistemas de ensino e desconsiderando o conjunto de fatores intra e extraescolares que impactam a aprendizagem.

Preocupamos, também, a completa desarticulação da BNCC com o Plano Nacional de Educação, com as definições das Conferências Nacionais de Educação (2010 e 2014), bem como com a ausência de relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais. Tal desarticulação, em nossa perspectiva intencional, reitera a volta de reformas e políticas educacionais pensadas em gabinete e descoladas da escola e dos seus sujeitos. Reiteramos nossa compreensão de que a BNCC representa um retrocesso à educação brasileira, o que nos motiva a pensar a necessidade de resistência e de enfrentamento no âmbito político dos cotidianos de nossas práticas escolares.

Lutamos para evitar esse retrocesso na política educacional do país nos manifestando em debates, fóruns e documentos contra a unificação dos conteúdos via apostilização do ensino

AGAZETA Diretor de Jornalismo: ABDO CHEQUER abdo@redgazeta.com.br | Editor-chefe: ANDRÉ HEES ahees@redgazeta.com.br | Editora Executiva de Integração: ELAINE SILVA elainsilva@redgazeta.com.br | Editores de Produção: ABDO FILHO affilho@redgazeta.com.br e GERALDO NASCIMENTO gnascimento@redgazeta.com.br | Editor de Fechamento: EDUARDO FACHETTI efachetti@redgazeta.com.br | Editor Digital: AGLISSON LOPES aslopes@redgazeta.com.br | Editor Visual: ALISON SILVA asilva@redgazeta.com.br | Editora de Qualidade: ANDRÉIA PEGORETTI spegoretti@redgazeta.com.br

ANJ ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE JORNALISMO

Fonte: Jornal A Gazeta, 14 de janeiro de 2018.

Na reportagem é possível identificar que o Diretor de Políticas Educacionais do *Todos Pela Educação* justificou a implementação da BNCC sob o pretexto de um trabalho articulado e sistêmico entre avaliações, infraestrutura escolar, formação de professores e

materiais didáticos. Para Nogueira Filho esse documento “[...] apresenta uma oportunidade ímpar para enfrentarmos alguns dos principais desafios da qualidade e da equidade”. Contudo, o posicionamento do Professor do Centro de Educação da Ufes, representando a Anped e também a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), nos permite compreender que essa justificativa tem suas raízes nos interesses mercadológicos das empresas de produção destes materiais e programas.

Nesse cenário, Ferrazo reafirma que a BNCC está estruturada de maneira a consolidar a fragmentação dos conteúdos, focada em objetivos mínimos e detalhados na intenção de controle social, privilegiando a privatização dos meios educacionais. Escancaram-se, então, as portas para as empresas privadas que produzem livros didáticos, materiais didáticos e softwares educativos. E não somente a formação discente e o trabalho pedagógico tem a atenção do mercado financeiro, as formações de professores também estarão cada vez mais sujeitas à possibilidade de “aquisição” dos “pacotes” de formação, com o intuito de formar profissionais que atendam às demandas e necessidades técnicas de trabalho, desqualificando a formação ético-política dos profissionais da educação.

Desde quando o economista e ex-diretor do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) esteve respondendo pelo Ministério da Educação – Paulo Renato Souza, bem como pela elaboração dos PCN e de todas as empreitadas governamentais na direção de tornar hegemônico este ideário nas escolas, [5] nos trouxe um alerta muito propício para estes momentos de necessárias lutas contra o sucateamento e a privatização dos serviços públicos, em especial da escola pública frente à imposição de uma sociedade cada vez mais injusta e elitista. Nas palavras da autora:

Parece-me que temos que tentar todos os meios, fazer circular mais rápido a informação e a troca entre a Universidade e a produção que os professores estão fazendo nas escolas. Muitos de nós aqui estamos trabalhando nas escolas, e nós mesmos não sabemos do outro, desvalorizando essa prática, esse trabalho que está sendo feito no conjunto dessas contradições. Tem escola que conseguiu escapar das recentes mudanças feitas pelo Governo do Estado de São Paulo, permanecendo como escola de primeiro grau completo. Conseguiu resistir. Mas a maioria não conseguiu. Pergunto: o que vamos fazer? A minha proposta é de resistência ativa [5].

Nesse sentido, a Revista Brasileira de Alfabetização dedicou um número específico para apresentar ensaios críticos-responsivos de resistência ativa da BNCC, dentre os quais destacamos os trabalhos de [12] e [13]. A Revista Retratos da Escola também dedicou seu nono volume para apresentar estudos que se debruçaram sobre a

BNCC, dentre eles, ressaltamos o de [5]. Outros autores também publicaram estudos e pesquisas que se configuram como resistência a BNCC, a saber: [14, 15, 16, 17].

Com [13, p. 180] entendemos que a BNCC não anulou as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), porém definiu “[...] áreas de conhecimento como forma de organização do currículo”, por conseguinte, direcionou o foco do trabalho pedagógico para os objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelas crianças, propiciando um ensino fragmentado sem a preocupação com o desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da inventividade. Compartilhamos da opinião da autora, quando afirma que essa estrutura além de enfatizar a disciplinarização,

[...] rompe com a possibilidade de os sistemas educativos organizarem os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, observando-se aspectos ligados ao exercício da cidadania e as etapas do desenvolvimento integral do cidadão [13].

A BNCC também pavimentou o caminho para a aprovação da Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que assumiu como perspectiva oficial de alfabetização o método fônico. Esse método se configura como um retrocesso na história da alfabetização no Brasil, pois concebe a alfabetização como codificação (escrita) e decodificação (leitura), conforme defendido no documento da Base:

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, *é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua [1, grifos nossos].*

Podemos constatar que o que foi denominado de renovação no contexto da implementação da BNCC não se caracteriza em transformações efetivas na direção de uma educação que atenda a todos, inclusive aos estudantes enquadrados socioeconomicamente nas classes desfavorecidas do país. Historicamente, o currículo tem atendido aos interesses de determinados grupos e a BNCC não serviu a um propósito diferente. Nessa direção, [13] ao palestrar sobre a *Alfabetização de crianças no atual*

contexto, no auditório do CE/Ufes, no dia 07 de junho de 2018, reafirma que por ser uma exigência dos organismos internacionais, a alfabetização esteve no centro da elaboração de políticas públicas nacionais e internacionais nas últimas décadas.

No entanto, o objetivo de dar centralidade ao tema ressaltado nas Conferências Educacionais Transnacionais, desde Jomtien (1990) à Incheon (2015)¹⁰, não corroborou com a construção de uma concepção de alfabetização que rompesse com os postulados dos antigos métodos de ensino da linguagem escrita que são monológicos, pois ao dar ênfase as unidades menores da língua possibilitam apenas a identificação, o reconhecimento e a reprodução, afastando-se das possibilidades de diálogos, respostas, contrapalavras e, assim, perpetuando uma visão instrumental do papel da alfabetização no combate à pobreza. Para [13], essa é uma visão neoliberal que busca a manutenção da ordem vigente, uma vez que “[...] o objetivo não deveria ser a erradicação da pobreza, mas sim dos sistemas que produzem a pobreza”.

Os objetivos traçados na Conferência de Incheon (2015) resultaram nos “novos” Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que se baseiam nos oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)¹¹. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável possui 17 ODS e 169 metas. Conforme apresentado na Introdução do documento,

Com o Objetivo 4, Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável [i] – “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (aqui referido como Educação 2030) e suas metas associadas, o mundo estabeleceu uma agenda universal de educação mais ambiciosa para o período de 2015 a 2030.

Em relação à alfabetização, [13] destaca a Meta 4.6, segundo a qual é necessário “Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, tanto homens como mulheres, estejam alfabetizados e tenham adquirido conhecimentos básicos em matemática” [18, p. 20]. Em sua palestra, a autora pontuou que a Declaração de Incheon dá destaque enfático ao conceito de alfabetização funcional que motiva o reducionismo da aprendizagem aos rudimentos da leitura, da escrita e da matemática e

¹⁰ A Unesco, junto com o Unicef, o BM, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos. Disponível em <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/ia/about-this-office/single>>. Acesso em 25 jul. 2017.

¹¹ <<http://www.un.org/en/mdg/summit2010/>>

que a aprendizagem deve atender aos sujeitos, não para que eles possam pensar e agir criticamente sobre sua realidade sendo capazes de modificá-la, mas para que eles adaptem-se a ela e a aceitem da forma como se apresenta. De acordo com o documento,

A alfabetização faz parte do direito à educação e é um bem público. Ela está no cerne da educação básica e é um alicerce indispensável da aprendizagem independente. Os benefícios da alfabetização, principalmente para mulheres, são bem documentados. Eles incluem maior participação no mercado de trabalho, retardamento do matrimônio, melhor saúde e melhor alimentação familiar e da criança [18].

Diante disso, [13] nos alerta à necessidade de uma leitura crítica dos documentos internacionais, uma vez que este material, assim como os que o antecederam, exerce influência direta nas políticas públicas e nos documentos oficiais que orientam a educação brasileira, inclusive a produção da BNCC. Inferimos, assim, que a Base configura-se em mais uma proposta que se atém ao atendimento das expectativas neoliberais, visando galgar o topo da classificação dos organismos internacionais de financiamento e promotores de avaliação, o que confirma a urgente necessidade de análises crítico-responsivas destes documentos oficiais junto aos atores da escola que são diretamente afetados e que têm suas vozes silenciadas nas reformas curriculares.

Esse contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular nos oferece indícios para compreender que o MEC permanece elaborando medidas e estratégias para que a educação no Brasil esteja cada vez mais entrelaçada à lógica do capital, fortalecendo as noções de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. Seguindo esse direcionamento, os intelectuais da classe dominante buscam convencer as massas de que a manutenção de sua hegemonia nada mais é do que a decisão democrática e acertada que atenderá a todos os cidadãos.

Vemos que é preciso desenvolver um movimento ampliado para a compreensão crítica-responsiva da BNCC, pois temos que vencer o desafio de fazer com que os alunos “[...] saiam das escolas sabendo muito mais do que codificar e decodificar” [19]. Concordamos com [13] quando afirma que a estruturação de uma base nacional comum possui sua importância ao pensarmos na necessidade de certificar que a escola atenda sua demanda de possibilitar aos estudantes acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, mas que o documento em questão não atende a este propósito porque sua proposta está alicerçada no atendimento à lógica das avaliações em larga escala, visando melhorar “índices de desempenho” em detrimento à oferta de uma formação omnilateral do indivíduo.

4 ENUNCIACÕES FINAIS

Como enunciado, este artigo teve como objetivo investigar o contexto de produção da Base Nacional Comum Curricular. Nos diálogos com os documentos que compuseram o *corpus* discursivo dessa pesquisa, compreendemos que a implementação de uma Base na Educação Básica, sem diálogos com a sociedade civil, as organizações e entidades científicas, consistiu numa regulação curricular e da formação de professores, respondendo aos anseios dos empresários brasileiros que, camuflados de “especialistas da educação”, se constituem em organizações não governamentais e empresas de assessoramento educacional para ditar as formas e reformas de organização do ensino na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio a fim de garantir o direito de todos e de cada um a uma formação humana.

Para garantir os interesses das instituições privadas com a privatização dos meios educacionais, por meio da produção e venda de livros e materiais didáticos, de softwares educativos; da venda de “pacotes” de formação continuada de professores; e, da aplicação de avaliações em larga escala que atendem as exigências de exclusão e subordinação do sistema capitalista.

No entanto, como professores pesquisadores de instituições públicas de Educação Básica e Superior, não nos deixamos seduzir pelos discursos monológicos destes grupos empresariais e sim pelos discursos dialógicos do Patrono da Educação Brasileira – o professor e pesquisador Paulo Freire que nos deixou o legado de esperar e não se conformar, não desistir, não esperar que a história das políticas públicas educacionais consolidadas no território do currículo escolar seja escrita sem movimentos de resistências, sem o oferecimento de palavras e contrapalavras.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018**: Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação; 2018. Diário Oficial da União.

[2] FREITAS, L. C. **Os empresários e a política educacional**: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*. 2014 6;6(1):48–59.

- [3] BAKHTIN, M. M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. 12^a ed. São Paulo: Hucitec; 2006.
- [4] BARROS, D. L. P. D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. 2^a ed. São Paulo: Editora da Unicamp; 2005. p. 25–36.
- [5] GERALDI, C. **Parâmetros Curriculares Nacionais?** Ciência e Ensino. 1996 9;1(3):12–14.
- [6] PERONI, V.M. V.; CAETANO, M.R. **O público e o privado na educação** – Projeto sem disputa? Revista Retratos da Escola. 2015 7/12;9(17):337–352.
- [7] BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 592, de 17 de junho de 2015**: Institui Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular; 2015. Diário Oficial da União.
- [8] CASSIO, F.; SILVA, P.C.; JUNIOR, R. S. **Participação e participacionismo na Base Nacional Comum Curricular**; 2017. Online, acesso em 30 jul. 2020. Nexo Jornal. Disponível em:
<<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Participa%C3%A7%C3%A3o-e-participacionismo-na-constru%C3%A7%C3%A3o-da-Base-Nacional-Comum-Curricular>>.
- [9] FILHO, M. A. **Base curricular é conservadora e privatizante e ameaça autonomia**. Jornal da Unicamp. 2017 12; Online, acesso em 1 nov. 2016. Disponível em:
<<https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>>.
- [10] ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. 5th ed. Petrópolis: Vozes; 2013.
- [11] SAVIANI, D. **A nova lei da Educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 12^a ed. Campinas: Autores Associados; 2015.
- [12] MORTATTI, M. D. R. L. **Essa Base Nacional Comum Curricular**: mais uma tragédia brasileira? Revista Brasileira de Alfabetização. 2015 7/12;2(2):191–205.
- [13] GONTIJO, C. M. M. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: comentários críticos. Revista Brasileira de Alfabetização. 2015 7/12;2(2):174–190.
- [14] ALCÂNTARA, R.G.; SITIEG, V. **“O que quer” a Base Nacional Comum Curricular**: o componente curricular de língua portuguesa em questão. Revista Brasileira de Alfabetização. 2015 1;(3):119–141.
- [15] MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L.D.; MACHADO, V. D. O.; LIMA, M. **A Base Nacional Comum Curricular**: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. Germinal: marxismo e educação em debate. 2017 4;9(1):107–121.

- [16] RIBEIRO, C. O. F.; BECALLI, F. Z. **Enunciados sobre a alfabetização referendados na BNCC: palavras e contrapalavras**. 1ª ed. Vitória: Edifes; 2019.
- [17] RIBEIRO, C. D. O. F. **Base Nacional Comum Curricular: Alfabetização de crianças em diálogo?** Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades. Vitória; 2019.
- [18] UNESCO. **Representação da UNESCO no Brasil**; 2016. Online, acesso em 25 jul. 2017. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single>>.
- [19] ANTUNES, J. S. C. **Um olhar sobre o pró-letramento**. Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação. Vitória; 2015.

CURRÍCULO COLABORATIVO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA: A EXPERIÊNCIA DO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE

COLLABORATIVE CURRICULUM IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION: THE EXPERIENCE OF THE MUNICIPALITY OF MARACANAÚ-CE

¹Raphaell Moreira Martins; ²José Ribamar Ferreira Júnior; ³Maria Eleni Henrique da Silva;
¹Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará campus Baturité/ Fortaleza/ Ceará;
²Centro Universitário Fametro – Unifametro/ Cascavel/ Ceará;
³Universidade Federal do Ceará/ Fortaleza/ Ceará;

Autor para correspondência: e-mail: raphaell.martins@ifce.edu.br

RESUMO

Desde a divulgação da Base Nacional Comum Curricular as discussões acerca das organizações curriculares foram otimizadas. O estudo se soma a esse debate com o objetivo de analisar a construção da base diversificada do currículo da Educação Física do 6º ao 9º do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Maracanaú-CE por meio do trabalho colaborativo, observando os limites e as possibilidades dessa proposta curricular para a área de Educação Física. A metodologia da pesquisa foi um estudo documental de caráter interpretativo e descritivo. Nos resultados observou-se que na proposta curricular de Maracanaú-CE foram ampliadas as Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento; mesmo assim, essa ampliação não garante uma especificidade dos elementos da Educação Física. Percebeu-se que a proposta curricular garantiu o máximo de participação na indicação dos temas e conteúdos por parte dos professores com o intuito de tornar a organização curricular o mais próximo do cotidiano real.

Palavras-chave: Organização curricular. Conteúdos da Educação Física. Formação continuada.

ABSTRACT

Since the publication of the Common National Curricular Base, discussions about curricular organizations have been optimized. The study adds to this debate with the aim of analyzing the construction of the diversified base of the Physical Education curriculum from the 6th to the 9th of Elementary Education of the municipal teaching network of Maracanaú-CE through collaborative work, observing the limits and possibilities this curricular proposal for the area of Physical Education. The research methodology was a documentary study with an interpretive and descriptive character. In the results it was observed that in the curricular proposal of Maracanaú-CE the Thematic Units and Knowledge Objects were expanded; even so, this expansion does not guarantee a specificity of the elements of Physical Education. It was noticed that the curricular proposal ensured the maximum participation in the indication of themes and contents by the teachers in order to make the curricular organization as close to the real daily life.

Keywords: Curricular organization. Physical Education Contents. Ongoing training.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos com o advento da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) as discussões relacionadas à sistematização e à organização curricular foram otimizadas em todo o país. A área pedagógica da Educação Física, paralelamente a esse movimento, concentrou suas atenções para essa nova dinâmica que a BNCC

poderia impactar nas escolas. Por essa razão, reconhece-se que o mais interessante desse contexto foi oportunizar o debate sobre o currículo [1].

Desde o movimento renovador da Educação Física [2] a organização curricular vem ganhando mais espaço. Nesse ambiente, observam-se duas posições distintas de como essa sistematização poderia ocorrer para a componente curricular. Para um determinado grupo de autores e autoras, defende-se a proposta de um currículo comum [3], [4], [5], [6], [7] ou um projeto curricular guia [8]. Para outro grupo, indica-se um currículo particular para cada escola, ou até mesmo, para cada turma de ensino [9].

Essa falta de consenso não é uma particularidade da área pedagógica da Educação Física. A BNCC vem gerando conflitos que estão para além da organização curricular. Alguns desses apontamentos estão em uma lógica externa a BNCC, tais como: as discussões políticos-partidárias no Ministério da Educação (MEC); o movimento do Escola Sem Partido¹² que vem ganhando relativa força nos últimos anos e um dos seus alvos é o currículo das escolas; e, principalmente o movimento privatista, que deseja transformar a educação em uma grande mercadoria [11].

Outros desses elementos classificam-se como parte da lógica interna à BNCC, ou para melhor compreensão, são assuntos que envolvem diretamente o objeto do currículo, tais como: as visões sobre o currículo, ao defender uma proposta particular ou universal do currículo. Entretanto, quando se faz esse tipo de consulta aos(as) professores(as) de Educação Física, encontram-se achados como os que foram identificados por [12] que investigaram professores(as) de Educação Física da região metropolitana de Fortaleza, em que 81,7% são favoráveis à implementação de uma BNCC para o componente curricular.

Por isso, apoiam-se iniciativas como a da BNCC que assume aparentemente a ideia de indicar pressupostos universais sobre as áreas do conhecimento escolar. Vale ressaltar que esse apoio não se fundamenta exclusivamente no documento da BNCC, mas no sentimento e no desejo de construir um currículo para as redes de ensino de forma mais aberta e democrática. Sendo assim, concorda-se com [13] ao afirmar que se deve compartilhar uma escolarização igual para seres humanos diferentes por meio de um currículo comum.

¹² [10] comenta que a defesa de uma “escola sem partido” constitui uma grave ameaça para a educação brasileira, com ou sem a transformação desse projeto em leis municipais, estaduais ou federal. O discurso reacionário de defesa da proposta é superficial e sua argumentação é extremamente frágil ao pensar em um debate com a contraposição de ideias, mas seu caráter fragmentado, fortemente calcado no ódio aos professores e abusando da manipulação política do pânico moral é uma receita de sucesso nas redes sociais.

Igualdade social na escola consiste em proporcionar condições iguais ao acesso aos conhecimentos da ciência, cultura, práticas corporais e arte. Por outro lado, oportunizando espaços para a sociedade não somente garantir autonomias *curriculantes*, mas o direito e a afirmação cultural na educação. Sobretudo aqueles(as) silenciados(as) por uma educação historicamente autocentrada e excludente, tomando como problemática a distribuição social dos conhecimentos eleitos como favoritos no âmbito escolar [14].

Compreende-se que a BNCC para área de Educação Física [15] apresentou o que seria esse pressuposto comum (sistematização das unidades temáticas; objetos de conhecimentos; dimensões de conhecimento; ciclos de aprendizagens; competências e habilidades; temas contemporâneos) em todo o território nacional do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental e como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 em seu Art. 26 sobre a construção de uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada” [16].

Vivencia-se nesse momento o que seria o passo seguinte a aprovação da BNCC para o Ensino Fundamental, a construção da base diversificada do componente curricular Educação Física. A opção mais sensata para esse constructo, tendo em vista o evidente interesse dos(as) professores(as) de Educação Física na implementação da BNCC seria optar pelo trabalho colaborativo por meio de formações continuadas para produzir algo consistente e com legitimidade na busca de dar mais sentido a sistematização curricular.

O potencial do trabalho colaborativo na formação continuada é aproximar a relação entre a universidade e a escola, como também, pesquisa e docência [17], [18], [19], [20]. Dessa forma, entende-se que a formação continuada dos(as) professores(as) de Educação Física deve ser desenvolvida a partir das necessidades formativas dos(as) docentes, promovendo o aprendizado por meio da reflexão e da resolução de situações problemáticas da prática pedagógica de forma compartilhada [21].

Experiências similares de se apropriar da formação continuada e de forma coletiva produzir um currículo já foram propostas por [22] ao organizar por meio da formação continuada e fundamentado no trabalho colaborativo o currículo do município de Cuiabá–MT, para a área de Educação Física. Outra iniciativa que utilizou a formação continuada como espaço para construção curricular foi apresentada por [23] que teve como apoio a Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia com os(as) professores(as) da rede municipal dessa referida cidade.

No entanto, a relevância desse trabalho ocorre pela iniciativa de pensar uma proposta curricular que se apoia na BNCC e se constrói com o amparo dos valores colaborativos. Após todo esse percurso, apresenta-se a intenção desse estudo que foi de analisar a construção da base diversificada do currículo da Educação Física do 6º ao 9º do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Maracanaú-CE por meio do trabalho colaborativo, observando os limites e as possibilidades dessa proposta curricular para a área de Educação Física.

2 CARACTERIZANDO O ITINERÁRIO METODOLÓGICO

A opção metodológica para o presente estudo foi a de tipo documental, que se tem como fonte os documentos no sentido amplo, ou seja, não só documentos impressos, mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais. Vale ressaltar que esses documentos ainda não tiveram nenhum tipo de tratamento analítico; são ainda matéria-prima a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise [24].

Para [25], esse tipo de estudo se caracteriza como pesquisa de intervenção na medida em que reúne questões relacionadas à ação pedagógica propriamente dita. Já as subcategorias Currículo/organização curricular correspondem àqueles trabalhos que tematizam questões em que antecedem a realização das aulas.

Para relatar a experiência da construção curricular do município de Maracanaú-CE deve-se descrever como essa temática foi colocada para o grupo de professores(as) de Educação Física. Desde o ano de 2015 o grupo de pesquisa Saberes em Ação do Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC) contribui efetivamente na formação continuada dos(as) professores(as) de Educação Física da região metropolitana de Fortaleza – CE. Em cada ano letivo, o tema gerador a ser explorado no arco formativo é eleito pelos(as) docentes e, de forma colaborativa, assumida a condução dessa formação continuada.

No ano de 2016, por exemplo, o tema eleito pelos(as) docentes foi tratar da relação entre a teoria e a prática no ensino da Educação Física [26]. Para o ano de 2017, o tema escolhido foi a reformulação curricular do 6º ao 9º ano à luz da BNCC, amparados no trabalho colaborativo [27]. Ao todo foram quatro encontros com o grupo de professores(as); os encontros ocorreram uma vez por mês, com a carga horária de oito

horas. Aspecto favorável à formação continuada que ocorre em Maracanaú-CE com os(as) professores(as) de Educação Física foi observar uma “cultura de formação continuada” consolidada pelo grupo de professores(as).

O primeiro encontro formativo no ano de 2017 teve como objetivo verificar o que foi considerado bem-sucedido na atuação docente e o que foi considerado uma situação limite na prática pedagógica no ano de 2016, como também eleger o tema gerador para o novo arco formativo; foi nessa atividade que surgiu a temática da reformulação curricular. A implicação da escolha pela sistematização curricular foi providencial naquela conjuntura. Os(as) professores(as) já observavam um movimento de empresas educacionais se aproximando das Secretarias de Educação para tomar posse da construção dos documentos curriculares.

No segundo encontro formativo apresentou-se a devolutiva do primeiro encontro acerca das ações exitosas e o que esse fator representava para a reformulação curricular. A atividade diretamente ligada à reformulação curricular foi solicitar aos(as) professores(as) da rede escolar os conteúdos e objetivos implementados para o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, a fim de produzir uma base diversificada mais coerente com o fazer pedagógico do grupo acompanhado. Paralelo a essa atividade, o grupo era convidado a fazer leituras sobre as teorias do currículo [27]. Entende-se que o objetivo maior não era só produzir uma tabela com os conteúdos integralizados a uma série de ensino, mas promover uma compreensão do que se trata o currículo, diferenciando o que seria a organização curricular para o currículo da escola e, mais especificamente, para o que acontece no contexto da sala de aula.

No encontro seguinte foi apresentada a devolutiva dos conteúdos e objetivos para o 6º e 7º ano; essa iniciativa se justificou no sentido de buscar uma confirmação do que os(as) professores(as) estavam indicando como conteúdos e objetivos trabalhados. Aproveitávamos ainda esse momento para questionar alguns achados no material analisado, por exemplo, quando um(a) professor(a) cita que o conteúdo teatro faz parte dos objetos de conhecimento da Educação Física, coloca-se para o grupo refletir sobre essas questões. Em seguida, eles deram continuidade a atividade citando os conteúdos que compartilham para o 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Nesse encontro, elaborou-se uma atividade específica para diferenciar as várias teorias do currículo (tradicional, crítico ou pós-crítico). Por esse viés, buscou-se perceber em qual teoria do currículo a

proposta seria elaborada, como também, em qual teoria do currículo os(as) professores(as) observam a sua prática pedagógica.

No quarto encontro apresentou-se a devolutiva da atividade elaborada para o 8º e 9º ano. Nesse encontro, já se tinha uma base do que era abordado nas aulas de Educação Física no município de Maracanaú-CE, do 6º ao 9º ano, estabelecendo um comparativo com o que preconizava a BNCC. A partir daí, os(as) professores(as) foram esclarecendo alguns pontos sobre o que entendiam do conteúdo e do objetivo de aprendizagem. Nesse encontro, a versão preliminar do currículo de Maracanaú-CE já tinha sido elaborada com as unidades temáticas e objetos de conhecimentos previamente organizados, respeitando a estrutura da BNCC.

Não foi possível participar de um quinto encontro com os(as) professores(as) que tinham como meta avaliar a proposta elaborada até o momento e se fosse de interesse para o grupo de professores(as) modificar a estrutura preliminar do currículo, como também iniciar a elaboração das expectativas de aprendizagens/competências e habilidades da base diversificada do currículo de Maracanaú-CE. O fato para o não acontecimento do encontro formativo foi o início de uma greve defendida como legítima por melhores condições trabalhistas. Além da própria particularidade de uma greve de professores(as), retomar uma discussão sobre reformulação curricular ao final de uma greve não seria o melhor momento.

Vale ressaltar que a versão descrita nesse estudo foi construída predominantemente pelos(as) professores(as) de Educação Física de Maracanaú-CE, ou seja, não foi a proposta de currículo dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) do grupo Saberes em Ação. Esse lembrete deve ser esclarecido, tendo em vista que alguns conteúdos que surgem no currículo a ser apresentado são particularidades da realidade dos(as) docentes e fazem sentido provisório para o grupo colaborativo acompanhado.

A função dos(as) professores-pesquisadores do grupo Saberes em Ação foi garantir os ambientes formativos para a elaboração do currículo. Por esse motivo, a abordagem dessa pesquisa foi de cunho colaborativo, cujo interesse da investigação se baseia na compreensão de como os(as) professores(as) constroem de forma coletiva o currículo em interação com o processo de pesquisa [18].

Quanto à abordagem, classificou-se como qualitativa uma vez que sua intencionalidade foi estabelecer uma análise descritiva e interpretativa. A opção por essa abordagem se deu pela possibilidade de investigar um universo repleto de significações,

atitudes, crenças e valores que necessitam de uma análise que ultrapasse as questões numéricas [28].

3 CURRÍCULO PRODUZIDO DO 6º AO 9º ANO PARA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nessa parte do texto expressam-se os principais achados do estudo. Optou-se em fazer um diálogo bem articulado no que se define dentro da escrita científica de resultados e discussões.

Na rede municipal de Maracanaú-CE as aulas de Educação Física são ofertadas a partir do 6ª ano do Ensino Fundamental. Essa condição promove vários limites do componente curricular e para a atuação docente, tanto limites macros (transformações na disciplina, política educacional), como limites micros (organização escolar, relação com ambiente escolar e universo social) [29].

Com base nessa condição, no constructo colaborativo, um dos desejos mais pertinentes dos(as) participantes, tanto dos(as) professores de Educação Física da rede municipal, como dos(as) professores(as)-pesquisadores(as) era utilizar o currículo da Educação Física como um indutor na mudança do quadro de lotação e ocupação docente em toda rede municipal de ensino no município de Maracanaú-CE. Alertando que em quatro anos/séries, os conteúdos/Unidades Temáticas da Educação Física ficariam bastante suprimidos. Mesmo assim, mais a frente quando compartilhada a sistematização curricular, observar-se-á que a escolha dos(as) professores(as) foi organizar as Unidades Temáticas da Educação Física exclusivamente nas séries finais do Ensino Fundamental.

A BNCC para a área de Educação Física define como unidades temáticas seis eixos: Esportes, Jogos e Brincadeiras, Danças, Ginásticas, Práticas corporais e Lutas [15]. Para a base diversificada elaborada colaborativamente para a rede municipal de ensino de Maracanaú-CE, após análise minuciosa do que realmente poderia ser considerado particular à rede de ensino, foram eleitas as seguintes unidades temáticas: Conhecimento sobre o corpo, Promoção da saúde, Nutrição, Valores humanos e Temas integradores.

Observando outras propostas curriculares construídas para o Ensino Fundamental após a divulgação da BNCC, como por exemplo, a do município de São Paulo-SP [30], na parte diversificada não houve ampliação de Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento na área de Educação Física, como ressaltado por [31]. Nesse sentido,

destaca-se a dimensão inovadora e propositiva da proposta elaborada colaborativamente pelos(as) professores e professoras de Educação Física de Maracanaú-CE.

Evidenciam-se algumas Unidades Temáticas que poderiam ser consideradas como bem define a BNCC de temas contemporâneos [15], que são as grandes questões emergentes da sociedade local, regional e global, e sua mediação pedagógica deve ser preferencialmente integradora ou transversal ao componente curricular. Dentre os temas contemporâneos apresentados pela BNCC, coincidem com as Unidades Temáticas da base diversificada de Maracanaú-CE para a área de Educação Física os seguintes eixos: Saúde e Nutrição que surge no documento como educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009). As unidades temáticas Valores humanos e Temas integradores também, de certa forma, apresentam similaridade com os temas contemporâneos.

Essas inquietudes foram levadas ao grupo de professores(as) de Educação Física da rede municipal de Maracanaú-CE; inicialmente percebe-se uma inclinação por parte dos(as) docentes em abordar nas aulas de Educação Física as grandes questões da contemporaneidade. Para os(as) professores(as), tratar esses temas os(as) ajuda a resolver questões de comportamentos e atitudes que são recorrentes no contexto escolar, tais como: Violência, *Bullying*, Drogas, Gênero, entre outros.

Como a construção desse currículo demonstrou maturidade por parte do grupo de docentes, nas próximas avaliações dessa produção curricular pode-se ocorrer uma readequação dessas Unidades Temáticas que hoje são do componente curricular Educação Física para os temas contemporâneos. Por fatos como o descrito, fortalece-se a ideia de que esse currículo foi produto provisório e histórico de um grupo de docentes que estão atuando diariamente na escola. Dessa forma, faz-se sentido para os(as) docentes entrar nessas unidades temáticas na base diversificada do currículo da Educação Física, respeitando e acolhendo.

Analisando essa relação entre valores humanos, questões sociais e Educação Física, vale refletir sobre o que levanta [32] ao reconhecer que a discussão sobre as grandes questões sociais pode ocorrer em três dimensões. Na dimensão Interpessoal, considerada como o motor principal do processo de educação moral, pois inclui os vínculos interpessoais entre os(as) professores(as) e seus alunos e alunas. A dimensão Curricular, que possibilita o diálogo e a construção de opiniões sobre temas morais, tanto de forma transversal, quando de forma pontual. A última seria a dimensão Institucional,

que transforma a instituição escolar em um espaço democrático em que os valores morais estão sempre presentes.

Sem essas dimensões organizadas considera-se fundamental os temas contemporâneos estarem pelo menos no currículo escolar, para de alguma forma resguardar os(as) professores e professores de futuras acusações de estarem promovendo doutrinações e ideologizações na sala de aula. Como citado no início desse texto, já existem movimentos de perseguição severa à atuação docente. Para [10], a pior consequência do discurso reacionário no campo educacional é a adesão de muitos à campanha de ódio aos(as) professores(as), que leva a práticas persecutórias e ao denunciamento. Por medo desses ataques, os(as) professores(as) estão deixando de discutir temáticas importantes previstas em diretrizes educacionais e de acordo com sua formação profissional.

Interessante ressaltar que os Objetos de Conhecimentos também foram modificados na proposta curricular de Maracanaú-CE; foram incorporados novos objetos que ainda não estavam previstos na BNCC [15]. Um fato que deve ser realçado, por exemplo, foi o objeto de conhecimento lutas indígenas e de matriz africana, indicado pelos(as) docentes de Maracanaú-CE antes mesmo de aparecer na última versão do documento da BNCC no ano de 2017. Apresenta-se a seguir a consolidação de como ficou cada unidade temática após a construção coletiva do currículo de Maracanaú-CE.

Para a unidade temática dos Esportes, os objetos de conhecimento foram: Classificação dos esportes, Lógica interna e externa dos esportes, Fundamentação esportiva (histórico, regras, concepções táticas e técnicas), Olimpíada, Esporte e mídia, Esporte e gênero, Esporte e inclusão. Para a unidade temática dos Jogos e Brincadeiras, os objetos de conhecimento são: Origem dos jogos e brincadeiras, Ludicidade, Jogos populares e regionais, Jogos nacionais, Jogos da cultura indígena e africana, Jogos cooperativos e jogos competitivos, Jogos eletrônicos e Construção de brinquedos.

Percebe-se um aumento significativo nos Objetos de Conhecimento dessas duas Unidades Temáticas, tomando como referência a BNCC. Mas, de acordo com [37] um currículo construtivo é aquele que emerge por meio da ação e interação dos participantes; ele não é estabelecido antecipadamente (a não ser em termos amplos e gerais). Uma matriz, evidentemente, não tem início nem fim; ela tem fronteiras e pontos de interseção ou focos. Quanto mais rico o currículo, mais haverá pontos de interseção, conexões construídas e mais profundo será o seu significado.

Já para a unidade temática da Ginástica, os objetos de conhecimento da base comum e diversificada foram os seguintes: ginástica de demonstração, ginástica de condicionamento físico, ginástica de consciência corporal, ginástica circense, ginástica funcional (definida como a prática corporal do treinamento funcional) e ginástica artística e rítmica. A unidade temática das Danças apresenta esses objetos de conhecimento: danças regionais e comunitárias, danças do Brasil, danças do mundo, danças indígenas, danças africanas, danças folclóricas, evolução histórica e as mudanças nas danças.

Analisando os Objetos de Conhecimento das Unidades Temáticas das Ginásticas e das Danças, observa-se o que [14] define como atos de currículo, que é, ao mesmo tempo, uma construção epistemológica, cultural e político-pedagógica. Conseguindo agregar a cena curricular aos atores político-pedagógicos, suas vozes e ações, numa construção teórico-prática comumente atribuída a especialistas que, em geral, consideram atores sociais, comunidades e instituições não instituídas na hegemonia social como “idiotas culturais” ou epifenômenos.

Refletindo sobre o Objeto de Conhecimento “ginástica funcional”, na leitura da BNCC fica evidente que essa prática corporal já está inserida na “ginástica de condicionamento”. No entanto, para os(as) construtores(as) da proposta curricular de Maracanaú-CE faz-se necessário dividir e valorizar essa prática corporal. Isso ocorre para o Objeto de Conhecimento “danças folclóricas” que pode ser aprofundado muito bem no Objeto de Conhecimento “danças regionais e comunitárias”. Mas o grupo acompanhado de forma colaborativa elevou a condição de “danças folclóricas” a um objeto próprio e faz total sentido, identificando sua pertinência no contexto escolar.

A unidade temática das Lutas expressou os seguintes objetos de conhecimento: Princípios das lutas, Jogos de combate, Lutas regionais e comunitárias, Lutas no Brasil, Lutas no mundo, Lutas indígenas e Lutas de matriz africana. A unidade temática das Práticas corporais de aventura indicou os seguintes objetos de conhecimento: Práticas corporais de aventura no meio urbano, Práticas corporais de aventura no meio da natureza, Seguranças nas práticas corporais de aventura, Influência das mídias nas práticas corporais de aventura e Preservação do meio ambiente por meio das práticas corporais de aventura.

As práticas corporais de aventura merecem um adendo explicativo pelo seu caráter complexo perante o grupo de professores(as) de Educação Física. Alguns docentes comentaram do receio de abordar essa temática em suas aulas. Por isso, promoveu-se uma

ampliação dos objetos de conhecimento no sentido de fortalecer a Unidade Temática perante os(as) professores(as), como também criar possibilidades de acolhimento nas instituições escolares. Segundo [34] este conteúdo é recente e pouco disseminado entre os(as) brasileiros, mas se apresenta com forte potencial para tornar-se uma prática corporal turística, lazer e esportiva. Por isso, atrelou-se os objetos de conhecimento a alguns temas auxiliares, tais como: segurança nas práticas corporais de aventura, o papel da mídia em relação a essa prática corporal de aventura e sua ligação forte com o meio ambiente.

Para a unidade temática específica da base diversificada de Maracanaú-CE, apontaram-se os seguintes objetos de conhecimento sobre o corpo: Anatomia humana, Efeitos fisiológicos nas práticas corporais, Capacidades físicas, Postura corporal, Emoções básicas e Distúrbios da imagem corporal. A unidade temática Promoção da saúde também pode ser considerada específica da base diversificada do currículo da Educação Física, apontando-se os seguintes objetos de conhecimento: Higiene pessoal, Práticas corporais, Exercício físico e atividade física, Sedentarismo, Exercício anaeróbio e aeróbio, Obesidade, Hipertensão e diabetes, Qualidade de vida, Saúde coletiva e Noções básicas de primeiros socorros.

A unidade temática Nutrição apresentou os seguintes objetos de conhecimento: Alimentação saudável, Alimentação e práticas corporais, Nutrientes e macronutrientes e Distúrbios alimentares. Já para a unidade temática dos Valores humanos surgem os seguintes objetos de conhecimento: Valores no esporte, Valores nas lutas, Valores nos jogos e brincadeiras, Valores pessoais, Valores sociais, Ética, Respeito, Solidariedade, Cooperação e Cidadania. Por conseguinte, à unidade temática dos Temas integradores implica os seguintes objetos de conhecimento: *Bullying*, Inclusão, Gênero, Mídia, Drogas, Anabolizantes e Meio ambiente.

De forma pontual, reconhecem-se os elementos dos temas transversais e blocos de conteúdos privilegiados nos [35] nessas Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento agregados na proposta curricular do município de Maracanaú-CE. Essa análise já foi estabelecida por [36] ao observar em vários currículos construídos para a Educação Física traços fortes dos PCN's.

Na BNCC para as séries finais do Ensino Fundamental aparecem dois ciclos de aprendizagem, o primeiro que compreende o 6º e 7º ano e o segundo que assume o 8º e 9º ano. Fazendo um agrupamento da sistematização dos conteúdos indicados pela BNCC

com a base diversificada da rede municipal de ensino de Maracanaú-CE, chegou-se ao seguinte modelo preliminar (quadro 1), de organização dos conteúdos para a área de Educação Física. A utilização do termo preliminar se faz coerente pelo fato dessa proposta ser uma iniciativa dos(as) professores(as) de Educação Física do município de Maracanaú-CE, sua aprovação e oficialização passa obrigatoriamente por outras instâncias que não estavam diretamente envolvidas nessa construção colaborativa.

Quadro 1 – Representação da distribuição das Unidades Temáticas e Objetos de conhecimento para as séries finais do currículo preliminar da rede municipal de ensino de Maracanaú-CE para a área de Educação Física

Segmentos Ciclos	Anos Finais do Ensino Fundamental	
	6º e 7º anos	8º e 9º anos
Brincadeiras e Jogos	Origens dos jogos e brincadeiras; Jogos da cultura popular e regional; Jogos da cultura africana e indígena; Jogos cooperativos e jogos competitivos.	Jogos eletrônicos; Jogos do Brasil e do Mundo; Construção de brinquedos; Ludicidade.
Danças	Danças regionais e comunitária; Danças do Brasil e do Mundo; Danças de matriz africana e indígena.	Evolução histórica e mudanças nas danças; Danças folclóricas; Danças de salão e danças urbanas.
Esportes	Classificação dos esportes; Esportes de marca, precisão e invasão; Esportes de campo e taco; Esportes de rede/parede divisória; Olimpíada.	Esportes técnicos-combinatórios; Lógica interna e externa dos esportes; Fundamentação esportiva (histórico, regras, concepções táticas e técnicas); Esporte e inclusão, gênero e mídia.
Ginásticas	Ginástica de demonstração; Ginástica de condicionamento físico; Ginástica circense.	Ginástica de consciência corporal; Ginástica funcional; Ginástica artística e rítmica.
Lutas	Lutas no contexto comunitário e regional; Jogos de combate; Princípios das lutas.	Lutas no Brasil e no Mundo; Lutas indígenas e de matriz africana.
Práticas corporais de aventura	Práticas corporais de aventura no meio urbano; Seguranças nas práticas corporais de aventura.	PCA no meio da natureza; Influência da mídia e as PCA; Preservação do meio ambiente por meio das PCA.
Conhecimento sobre o corpo	Anatomia humana; Postura corporal; Capacidades físicas.	Efeitos fisiológicos nas práticas corporais; Emoções básicas; Distúrbios da imagem corporal.
Promoção da Saúde	Higiene pessoal; Práticas corporais, exercício físico e atividade física; Exercício aeróbico e anaeróbico.	Qualidade de vida e saúde coletiva; Obesidade, hipertensão, diabetes e sedentarismo; Noções básicas de primeiros socorros.
Nutrição	Alimentação saudável; Nutrientes e macronutrientes.	Alimentação e práticas corporais; Distúrbios alimentares.
Valores Humanos	Valores sociais e pessoais; Cidadania;	Ética;

	Respeito, solidariedade e cooperação.	Valores nos esportes, nos jogos e brincadeiras e nas lutas.
Integradores	<i>Bullying;</i> Inclusão; Meio ambiente.	Gênero; Drogas; Anabolizantes; Mídia.

Fonte: elaboração dos autores.

Acolhendo o entendimento de direitos de aprendizagens apresentada em uma das primeiras versões da BNCC, o ciclo que compreende o 6º e 7º ano apresenta objetos de conhecimento que o(a) estudante da rede municipal de ensino de Maracanaú-CE deve conhecer até o final desse ciclo. Isso não significa afirmar que os mesmos objetos de conhecimento não possam ser abordados nas séries seguintes. O que se define são os “pontos de chegada”, em que o(a) aluno(a) deve saber sobre determinado conhecimento, ou seja, naquele ciclo o(a) estudante deve acessar os objetos de conhecimento indicados na organização curricular. Como a escola vai aprofundar e dinamizar esse conteúdo, fica a critério de cada ambiente de ensino resolver.

Por ser uma versão preliminar, o currículo da rede municipal de Maracanaú-CE pode melhorar significativamente em relação à versão atual apresentada nesse estudo. Mas, como a opção de construção do documento se fundamentou no trabalho colaborativo, esse refinamento ou não do currículo deve ser estabelecido predominantemente pelos(as) docentes.

4 CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Para iniciar essas considerações provisórias e transitórias, afirma-se que uma análise de uma experiência formativa que produziu uma proposta curricular marca o caminho já atravessado, mas no caso de um projeto em continuidade, essa análise deve reconhecer que sua caminhada determina um fechamento de um ciclo e abre espaço para novos ciclos serem formados. Portanto, a descrição dessa proposta curricular foi compartilhada da forma mais crítica e rigorosa que as condições possibilitaram. Apontando os aspectos que não foram contemplados como o esperado (a base curricular foi realmente diversificada), como também, valorizando as dimensões que foram consideradas bem-sucedidas (a hora e a vez de falar sobre currículo; os avanços da base diversificada de Maracanaú-CE) e a área pedagógica da Educação Física pode se apropriar.

Como a proposta curricular foi pautada predominantemente nos encontros da formação continuada calcada no trabalho colaborativo, sentiu-se a falta de ter coletado as falas dos(as) professores(as) sobre a proposta de formação continuada voltada para a construção curricular empreendida. Como o foco estava na produção do currículo, perderam-se de vista esses detalhes dos encontros formativos e das estratégias adotadas para garantir que a construção fosse qualitativa e progressista.

O maior legado desse trabalho foi chegar a uma versão preliminar de uma base diversificada que reconhece os anseios dos(as) professores(as) de Educação Física. No futuro, alguns desses objetos de conhecimento podem ajudar os(as) professores(as) de Educação Física a compartilhar as práticas corporais de forma mais realista com a dinâmica da escola e com o cotidiano da prática pedagógica dos(as) professores(as). Tornar essa proposta pública garante o sentimento de democracia e de continuidade da discussão da proposta elaborada. Pensar na proposição de um currículo tomando como referência a realidade dos(as) docentes e as dificuldades concretas da sua prática revela um avanço que em muito contribui para qualificar o trabalho docente na escola, revelando o potencial de criação, produção e engajamento do coletivo em prol de melhorias da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

- [1] APPLE, M. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1989.
- [2] BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, Espírito Santo, v. 19, n. 48, p. 69-88, ago., 1999.
- [3] SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- [4] KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.
- [5] OLIVEIRA, A. B. Apresentação. In: GRESPAN, M. R. **Educação Física no Ensino Fundamental: Primeiro Ciclo**. Campinas, SP: Papirus, 2002.
- [6] FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Ed. Scipione, 2003.
- [7] DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

- [8] GONZÁLEZ, F. J. Projeto curricular e educação física: o esporte como conteúdo escolar. In: REZER, Ricardo (org). **O fenômeno esportivo: ensaios críticos-reflexivos**. Chapecó: Argos, p. 69-109, 2006.
- [9] NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. **Pedagogia da cultura corporal – Crítica e Alternativas**. São Paulo: Phorte Editora, 2006.
- [10] PENNA, F. A. O discurso reacionário de defesa de uma 'escola sem partido'. In: GALLENTO, E. S. **O ódio como política: a reinvenção da direita no Brasil**. São Paulo SP: Boitempo, 2018, p. 109-113.
- [11] MÉSZÁROS, I. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.
- [12] MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H.; SILVA, A. J. F. BNCC: o que dizem os professores. In: **XX Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**. Democracia e emancipação. Goiânia: UFG, 2017, p. 1347-1352.
- [13] SACRISTÁN, J. G. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid: Morata, 2000.
- [14] MACEDO, R. S. **Atos de currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares**. Currículo sem Fronteiras, v. 13, p. 12-435, 2013.
- [15] BRASIL. **Base nacional comum curricular: Educação Física, quarta versão**. Brasília: MEC, 2017.
- [16] BRASIL. LDB. **Lei nº 9394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 02 dez. 2019.
- [17] PIMENTA, S. G; GARRIDO, E.; MOURA, M. O. A pesquisa colaborativa na escola como abordagem facilitadora para o desenvolvimento da profissão de professor. In: MARIN, A. **Educação Continuada**. Campinas: Papirus, 2000, p. 50-72.
- [18] DESGAGNÉ, S. **O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos**. Educação em questão, v. 9, nº 15, p. 7-35, 2007.
- [19] DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios**. Educar, nº 31, p. 213-230, 2008.
- [20] IBIAPINA, I. M. L. De M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção do conhecimento**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.
- [21] IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- [22] MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S.; LOPES, T. C.; SANTOS, E. S. O.; SCHÜLLER, J. A. P.; GOMES, C. F. Proposta pedagógica para o ensino da Educação

Física em Cuiabá: Relatos de uma formação continuada. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, p. 278-290, 2014.

[23] ANTUNES, M. F. S.; AMARAL, G. A.; LUIZ, A. R. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência**, v. Ano XX, p. 143-162, 2008.

[24] SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

[25] BRACHT, V. et al. A educação física escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte I. **Movimento**, v.17, n. 2, p. 11-34, 2011.

[26] MARTINS, R. M. **Relação entre a teoria e a prática no ensino da educação física no ensino fundamental**: um trabalho colaborativo com o uso do facebook. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro - Rio Claro, 2017.

[27] MARTINS, R. M.; SILVA, M. E. H. A dimensão colaborativa na formação continuada na Educação Física escolar. In: SANCHEZ NETO, L.; OKIMURA-KERR, T.; VENÂNCIO, L.; FREIRE, E. S. **Educação Física escolar**: diferentes olhares para os processos formativos. Curitiba: CRV, p. 167-185, 2017.

[28] SILVA, TOMAZ TADEU DA. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. 2 ed. Editora Autêntica. Belo Horizonte, 2001.

[29] MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2013.

[30] GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E.; GLITZ, A. P.; RISTOW, R. W. O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. **Educación Física y Ciencia**, v. 15, p. 01-12, 2013.

[31] SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Ensino Fundamental: Educação Física. SME/COPEP, 2017.

[32] MARTINS, R. M.; FERREIRA JUNIOR, J. R.; POMPEU, M. R. P.; SILVA, M. E. H.; PEIXOTO, R. B.; SILVA, A. J. F.; MESQUITA, N. P. Currículo e seus atos: a trajetória de uma construção curricular colaborativa e seus desdobramentos. In: XIX ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO - XIX ENDIPE, 2018, Salvador. Para onde vai a didática? Salvador: EDUFBA, 2018. v. 1. p. 1-1.

[33] PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007. p. 65-106.

[34] DOLL, W. E. **Currículo**: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artmed, 1997.

[35] INÁCIO, H. L. D.; CAUPER, D. A. C.; SILVA, L. A. P.; MORAIS, G. G. Práticas corporais de aventura na escola: possibilidades e desafios- reflexões para além da Base Nacional Comum Curricular. **Motrivivência**. v. 28, n. 48, p. 168-187, setembro/2016.

[36] BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: educação física**. Brasília, DF: MEC, 1997.

[37] NEIRA, M. G. Análise dos currículos estaduais de Educação Física: inconsistências e incoerências percebidas. **Cadernos Cenpec**, v. 5, p. 233-254, 2015.

CURRÍCULO ENTRE GRADES: A EDUCAÇÃO EM PRISÕES

CURRÍCULO ENTRE REJAS: LA EDUCACIÓN EN PRISIONES

^{1*}Carla Poennia Gadelha Soares; ²Sinara Mota Neves de Almeida;

³Marla Vieira Moreira de Oliveira

¹ Doutora em Educação pela UFC. Professora da rede pública de ensino do Estado do Ceará, Ceará, Brasil.

² Doutora em Educação pela UFC. Professora Adjunta da Universidade Regional do Cariri (URCA), Ceará, Brasil.

³ Doutora em Educação pela UFC. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Ceará, Brasil.

*Autora para correspondência: carla.soares1@prof.ce.gov.br

RESUMO

O objetivo deste artigo é conhecer o que duas professoras e 15 alunos pensam sobre o currículo e a prática escolar efetivada na Educação de Jovens e Adultos para pessoas privadas de liberdade na Cadeia Pública de Maracanaú, Ceará. Para tanto, investiu-se em uma pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso. A investigação foi realizada durante o período de janeiro a junho de 2019. Adotaram-se a observação e a entrevista semiestruturada como procedimento e instrumento metodológicos para captar partes da realidade da educação intramuros, dando ênfase para a discussão em torno do currículo escolar. Os dados foram analisados à luz de estudiosos da temática. Os resultados mostraram que considerar as histórias de vida dos sujeitos privados de liberdade é essencial na construção das práticas curriculares nas prisões. A história dos alunos, além de seu conteúdo biográfico e afetivo, deve ser usada como ponto de partida para o desenvolvimento da consciência crítica, histórica, política, social e étnica, sem a qual não é possível investir em ações efetivamente transformadoras.

Palavras-chave: Currículo. Educação de Jovens e Adultos. Prisão.

RESUMEN

Se objetiva saber qué piensan dos profesoras y 15 alumnos sobre el currículo y la práctica escolar desarrollada en la Educación de Jóvenes y Adultos para personas privadas de libertad en la Cárcel Pública de Maracanaú, Ceará. Para ello, se realizó una investigación cualitativa, en la perspectiva de un estudio de caso. Se desarrolló este trabajo entre enero y junio de 2019. Se recurrió a la observación y la entrevista semiestruturada como procedimiento e instrumento metodológicos para captar partes de la realidad intramuros, con énfasis en la discusión acerca del currículo escolar. Se analizaron los datos con base en investigadores de la temática. Los resultados revelaron que considerar las historias de vida de los sujetos privados de libertad es esencial en la construcción de prácticas curriculares en las prisiones. Se debe utilizar la historia de los discentes, más allá de su contenido biográfico y afectivo, como punto de partida para el desarrollo de la consciencia crítica, histórica, social y étnica, porque sin esa consciencia no es posible ejecutar acciones efectivamente transformadoras.

Palabras clave: Currículo. Educación de Jóvenes y Adultos. Prisión.

1 INTRODUÇÃO

É comum ouvirmos falar em “educação da prisão/prisional” e “educação na prisão”, como se estivéssemos diante de sinônimos. É primordial, contudo, diferenciarmos as dimensões conceituais guardadas em cada uma dessas terminologias.

[1] é categórico ao pontuar que não é possível ser gente senão por meio de práticas

educativas. Esse processo de formação ocorre ao longo de toda a vida, dado que o homem não para de educar-se nunca; sua formação, portanto, é permanente. De acordo com essa concepção, o homem aprende a todo instante, mesmo quando não quer aprender. Assim, a expressão “educação da prisão/prisional” se refere a tudo aquilo que o preso aprende durante a permanência no cárcere.

A educação prisional, nesse sentido, resulta das aprendizagens decorrentes das regras oficiais (instituição) e das regras não oficiais¹³ (da interação entre os presos). [3] pontua que o ambiente prisional ensina o que é necessário para sobreviver em situação de privação de liberdade, isto é, os presos vão aprendendo cotidianamente atitudes, comportamentos e valores que não são necessariamente úteis para a vida fora do presídio.

A “educação na prisão”, por sua vez, transcende o espaço prisional. No dizer de Campos [4], “[...] constitui-se dos saberes advindos do processo de ensino-aprendizagem que não são característicos das prisões”. Assim, a educação na prisão pode ser do tipo escolar ou profissional. Ambas enfrentam muitos desafios para a sua efetivação na prática do contexto intramuros. A primeira, que carece de diretrizes nacionais mais claras em sua intencionalidade, vem sendo implementada de acordo com a vontade política dos governos estaduais. A segunda, por seu turno, limita-se a exigir do preso trabalhos manuais e repetitivos que não comportam nenhuma dimensão de formação profissional. O foco deste artigo recai sobre a primeira.

Ao se desenvolver no interior da prisão, que historicamente foi pensada para disciplinar corpos, mentes e corações ali detidos, a prática educativa escolar acaba sendo influenciada pela lógica presente no contexto do cárcere. Frente a essa constatação, cabe-nos indagar: que projeto educacional se pode/deve desenvolver num lugar tão opressor como a prisão? Quais objetivos educacionais a escola na prisão pretende alcançar? Que homem e que mulher a escola na prisão pretende formar? Todas essas reflexões convergem para um ponto comum: a necessidade de se pensar a respeito do currículo escolar praticado nas celas de aula.

A esse respeito, importa-nos ainda indagar: estaria a escola intramuros reduzindo o currículo à seleção, ao sequenciamento e à execução de conteúdos ou, ao contrário, estaria compreendendo o currículo como uma prática social, como um elemento produtor

¹³ “O sistema oficial tem a ver com um conjunto de normas não escritas, mas que são definidoras de como os presos devem tratar-se, como devem agir com os funcionários, o que devem falar para a família e para o juiz, que valores são prezados no cotidiano, entre outros fatores” [2].

de identidades? [5]. Estudos destacam que grande parte das experiências de educação no sistema penitenciário brasileiro ainda segue o modelo tradicional de ensino regular para jovens e adultos não encarcerados. Ocorre, muitas vezes, a mera transposição do currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do sistema regular para o sistema prisional, ignorando por completo as especificidades e necessidades das pessoas privadas de liberdade [6-8].

A função do currículo escolar desenvolvido no interior das celas de aula é fazer com que o indivíduo se reconheça como sujeito dentro da sociedade, buscando, através da transformação, uma nova identificação, a qual lhe permita uma inserção social. “Um cidadão pronto para ser reintegrado ao meio social significa um cidadão com uma nova visão de mundo, um cidadão que tenha conseguido alcançar verdadeiramente uma identidade” [9].

O objetivo deste artigo é conhecer o que duas professoras e 15 alunos pensam sobre o currículo e a prática escolar efetivada na EJA no interior da Cadeia Pública de Maracanaú, Ceará (CE). Para apresentar essa discussão, organizamos este trabalho em seis partes. Na primeira, situamos o leitor no contexto introdutório da presente pesquisa. Na segunda, refletimos sobre currículo escolar e prisão à luz dos estudos de [10-12], [9], [13], [8], dentre outros. Na terceira, apresentamos o percurso metodológico adotado no presente trabalho, explicando as características da pesquisa de natureza qualitativa nos moldes do estudo de caso, além de explicitar os instrumentos adotados para a construção de dados. Na quarta, procedemos à análise e discussão dos resultados encontrados. Na quinta, sintetizamos os principais achados da pesquisa, relacionando-os ao objetivo da investigação. Na sexta e última, listamos as referências bibliográficas que subsidiaram a discussão ao longo do artigo.

2 CURRÍCULO ESCOLAR E PRISÃO

Historicamente o conceito de currículo esteve relacionado à ideia de prescrição, ordem e controle. No âmbito escolar, segundo [14], esse conceito “[...] é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo, acerca do que seja conhecimento legítimo”. O currículo, nessa perspectiva, nunca é neutro e pode estar a favor de duas lógicas possíveis, a saber: da manutenção ou da mudança da ordem social dominante. Nessa esteira, torna-se imprescindível pensarmos sobre a

seguinte questão: as escolas estão contribuindo com a reprodução do mundo dado ou com sua transformação em favor de uma nova realidade?

Currículo, de acordo com [15], é “[...] trajetória, viagem, percurso. O currículo é nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. Sob esse prisma teórico, o currículo deve estar plenamente voltado ao sujeito, às suas demandas sócio-históricas, pensando na humanização e na transformação social das classes oprimidas. O currículo, portanto, é político e ideológico e tem função social [16].

No tocante a esse tema, [17] destaca a necessidade de construirmos uma proposta educativa que supere a mera instrução, que perceba os sujeitos como capazes de intervir sobre o mundo de maneira a ultrapassar os limites da existência humana e, desse modo, produzir projetos de uma sociedade mais justa, fundamentados na solidariedade de classe, no enfrentamento das desigualdades e de todas as formas de opressão. Dito de outro modo, precisamos romper com a concepção reducionista da escola, cujo objetivo central está na aquisição de conteúdos, por vezes, descontextualizados do mundo em que vivemos e do mundo em que pretendemos viver.

Pesquisas recentes sugerem que o currículo da EJA está longe de contemplar as características dos sujeitos atendidos, situando-se dentro de uma perspectiva retrógrada de educação supletiva e de correção de fluxo, com uma mera redução de conteúdos previstos para a educação regular básica [7-8; 18-20]. Essa questão torna-se ainda mais delicada quando nos referimos ao currículo da escola situada dentro das prisões, o qual, com raras exceções, acaba se limitando a reproduzir experiências implementadas na EJA extramuros, o que, por sua vez, já é um recorte malfeito da educação regular. Isto é, reproduz-se no cárcere uma escola padronizada que pouco dialoga com as especificidades dos seus sujeitos.

Estamos de acordo com [9], [21] e [8] quando propõem um currículo diferenciado para a EJA em prisões, um currículo que rompa as grades limitantes do *ser mais*¹⁴ e que possibilite ao estudante não apenas a chance de compreender os porquês de sua condição, mas sim que contribua para que ele assuma posturas éticas que favoreçam o desenho de uma sociedade menos desigual.

¹⁴ *Ser mais*, consoante [11], é superar as formas de desumanização e de alienação, para, junto com outros seres humanos, desenvolver reflexividade e atuação crítica sobre a realidade, que, histórica e inacabada, é passível da atuação transformadora dos sujeitos; é fazer-se sujeito de seu processo.

É importante esclarecer que, quando nos reportamos a um currículo diferenciado, não estamos nos referindo a conteúdos diferentes ou específicos para pessoas privadas de liberdade, pois assim estaríamos cometendo uma injustiça, um equívoco. Estaríamos reduzindo as possibilidades reais de que egressos do sistema prisional pudessem concorrer, em condições de igualdade, com os sujeitos da sociedade livre. O currículo da EJA – não apenas em prisões, mas principalmente nelas – é contra-hegemônico, respeita o sujeito, valoriza os seus saberes e pauta a prática pedagógica na instauração constante do diálogo, apoiando-se nos pressupostos da educação como prática da liberdade [1].

É necessário que o projeto político-pedagógico das unidades prisional e escolar corroborem os principais objetivos pretendidos pela educação e pelo encarceramento, quais sejam: restrição de liberdade, preparação para o trabalho, exercício da cidadania e harmônica integração social da pessoa [22-23]. “Enquanto prevalecer a concepção de prisão como espaço de confinamento, de castigo, de humilhação e de estigmatização social, a educação não terá lugar, limitando-se a ser apenas mais um recurso [...] para ocupar o tempo ocioso de alguns presos” [24].

Ante o exposto, importa compreender que a educação não é apenas ensino. Cabe qualificarmos não somente o tempo da aula na escola intramuros, mas também lançarmos luz sobre todo o tempo durante o qual os presos permanecem em suas celas. Certamente, desse modo, deixaremos de conceber a prisão como “escola do crime” para assumi-la como um espaço educativo [24-26].

A educação não pode ser tratada como apêndice na prisão, conforme aponta o [27], do Conselho Nacional de Educação:

Compreendendo a educação como um dos únicos processos capazes de transformar o potencial das pessoas em competências, capacidades e habilidades e o educar como ato de criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda a construção do seu ser em termos individuais e sociais, o espaço carcerário deve ser entendido como um espaço educativo, ambiente socioeducativo. Assim sendo, todos que atuam nestas unidades – dirigentes, técnicos e agentes – são educadores e devem estar orientados nessa condição. Todos os recursos e esforços devem convergir, com objetividade e celeridade, para o trabalho educativo.

Na perspectiva da EJA em prisões, [8] sugere um currículo sem amarras, no sentido de contemplar todas as atividades educativas desenvolvidas no interior do presídio, sem a necessidade de estabelecer limites entre as ações empreendidas na sala de aula, no ateliê, na cela, na cozinha, no pátio, enfim, no espaço da prisão. Por que os eventos religiosos não poderiam dialogar com as atividades da escola? As práticas de

trabalho não poderiam conversar com os conteúdos escolares? As ações dos profissionais da saúde não são também atividades educativas? Enquanto o entendimento de currículo for restrito apenas ao curtíssimo tempo de vida dentro da cela de aula, a educação estará fundamentada meramente na lógica da certificação. No dizer de [28], um currículo que norteie trabalhos em educação nas prisões:

[...] deve ter os saberes, sabores, travos e ranços das diversas experiências vividas não só pelos detentos, mas também pelos educadores. [...] As atividades educacionais devem ser livres, e a grande metodologia deve ser a do diálogo, o que exige despojamento das crenças e dos preconceitos.

Nessa acepção, educar implica construir conhecimentos, valores, habilidades sociais e competências socioemocionais junto à pessoa privada de liberdade, de sorte a lhe permitir reconhecer-se como um sujeito que tem a possibilidade de exercer uma postura ética diante da vida, dos outros e do mundo. Consoante [5], o currículo, portanto, constitui-se como prática social, como elemento produzido e produtor de identidades, como elemento que nos permite conhecermos a nós mesmos, conhecermos o mundo e sermos reconhecidos nele.

Na mesma direção, [29] afirma que a educação na prisão deve exercer uma influência edificante na vida do interno, “[...] criando condições para que molde sua identidade, buscando, principalmente, compreender-se e aceitar-se como indivíduo social; e construir seu projeto de vida, definindo e trilhando caminhos para a sua vida em sociedade”. Educar, pois, é propor um conteúdo que favoreça a contraposição do interno às aprendizagens próprias do ambiente prisional. Educar na prisão significa ir ao encontro de uma pessoa inserida num ambiente paradoxal, violento, marginalizado, sendo, portanto, afetada por ele.

Considerando-se as especificidades do contexto intramuros, [30] assevera que a educação na prisão deve ocorrer a partir de uma concepção humanista, que ultrapasse o tempo de encarceramento, sendo entendida como um contínuo, e não como um recomeço. A educação no cárcere é apenas uma etapa, um momento particular, ou seja, a prisão é apenas mais um espaço-tempo na vida da pessoa onde a educação pode se manifestar.

Isso posto, o currículo da escola na prisão não pode se limitar ao desenvolvimento de conteúdos desvinculados das histórias de vida dos estudantes. É relevante que os relatos pessoais sejam contados, analisados e ressignificados durante o processo de ensino-aprendizagem. [20] lembra que “[...] a educação é um processo global porque recolhe pedaços dispersos da vida: dá significado ao passado, oferece

ferramentas para formular projetos individuais no presente e ressignifica as perspectivas de futuro”.

Assim, o professor não precisa se constranger em fazer essa abordagem em sala de aula. Muitos acreditam que não devem saber de nenhuma informação sobre o passado do educando. É importante que se compreenda que o delito é uma parte da vida do apenado, mas não a sua totalidade. Sempre haverá sonhos a serem resgatados, boas lembranças – ainda que mínimas – de episódios da infância, vínculos familiares que existiram por determinado período [31-33].

A esse respeito, [30] afirma que “[...] não se trata de negar o passado e o crime, não se trata de dar um certificado de boa reputação àquele que não merece. Trata-se de ajudá-lo a enxergar que é possível fazer outras coisas, que ele é capaz de outras atitudes, outros projetos, outras afeições”. Muitos detentos nunca tiveram a oportunidade de experimentar essa sensação por serem vítimas, conforme [34], de uma *socialização incompleta*, uma vez que foram negligenciados pelas instâncias tradicionais de socialização – família, escola, igreja, mercado de trabalho. Frente a isso, muitos estabelecimentos prisionais estão cada vez mais se caracterizando como instâncias de socialização de jovens que não puderam completar esse processo quando em liberdade. Os jovens, em sua maioria, negros e pobres, estão sendo “[...] compelidos a encontrar na prisão o espaço que lhes forje o caráter e a personalidade” [26].

Sobre os desafios da educação em espaços de privação de liberdade, [35] assim se expressa:

A especificidade da educação em espaços prisionais será sem dúvida ajudar o detento a identificar e hierarquizar as aprendizagens para lhes dar um sentido: para que elas possam lhe oferecer possibilidades de escolha com conhecimento de causa; para que a faculdade de escolher reencontre seu caminho de ação, a saber, o eu-aprisionado, mas aprisionado por um certo tempo apenas.

Nesse sentido, o currículo da EJA em prisões deve se fundamentar numa prática pedagógica emancipadora, que compreende que todo ser humano é inconcluso, pois, onde há vida, há inacabamento [36]. O preso, envolvido numa atmosfera crítica e solidária, terá plenas condições de *ser mais*, de romper com o imposto, de oferecer dignificantes testemunhos. (1991) reconhece que a nossa passagem pelo mundo não é algo pronto, predeterminado, preestabelecido. O destino de cada um de nós é algo que precisa ser construído a cada dia e de cuja responsabilidade a educação não pode se eximir.

Por fim, não podemos incorrer no risco de pensar a educação na prisão em função do homem presidiário – *status* provisório. Não se trata de propormos uma educação

específica para o contexto prisional, mas também não podemos reproduzir a mesma educação que já excluiu esse sujeito dela numa época de sua vida. A educação, tanto na prisão como fora dela, deve ser uma forma de intervenção no mundo [12]. A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

[37] compara metaforicamente a metodologia de pesquisa a uma rede de pescar. Segundo o pedagogo, os peixes são apanhados em conformidade com o tamanho das malhas da rede. Malhas grandes deixam escapar os peixes pequenos. Malhas miúdas, por vezes, não suportam o peso dos peixes grandes [37]. De modo semelhante, na investigação, os dados da realidade são colhidos de acordo com as possibilidades viabilizadas pelos procedimentos e instrumentos metodológicos definidos pelo pesquisador. Para esta pesquisa, que foi realizada no período de janeiro a junho de 2019, cujo objetivo foi conhecer o que duas professoras e 15 alunos pensam sobre o currículo e a prática escolar efetivada na EJA no interior da Cadeia Pública de Maracanaú-CE, investimos em uma pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso.

Na pesquisa qualitativa, o investigador deve explorar recursos metodológicos que lhe permitam compreender os fenômenos investigados segundo a perspectiva dos participantes da situação em estudo [38]. Sendo assim, as pessoas envolvidas na pesquisa não podem ser reduzidas a variáveis ou a meros informantes. Para [39], as pesquisas de caráter qualitativo se caracterizam “[...] pelo esforço de coletar materiais em diversas fontes oriundas do ambiente natural, por meio do contato direto, intenso e prolongado entre o pesquisador e os atores sociais implicados”.

Ainda sobre a investigação de cunho qualitativo, [40] aponta para a possibilidade de “[...] valorização do universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

No que se refere ao estudo de caso como metodologia de pesquisa, [41] apresentam sete principais características para esse tipo de investigação: I) visa à descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; II) enfatiza a interpretação em contexto, dado que todo estudo dessa

natureza tem que considerar as características do meio social em que o fenômeno está inserido, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; III) retrata a realidade de forma profunda; IV) usa uma variedade de fontes de informação; V) permite generalizações naturalistas; VI) procura representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e VII) utiliza uma linguagem e uma forma mais acessíveis do que outros métodos de investigação [41].

Adotamos a *observação* e a *entrevista semiestruturada* como procedimento e instrumento metodológicos para captar partes da realidade da educação intramuros, dando ênfase para a discussão em torno do currículo escolar. Observar requer um refinamento no olhar em torno do objeto para que seja possível extrair dele um conhecimento preciso. Quando se observa, deve-se não apenas ver, mas examinar, entender e auscultar os fatos. A observação é um procedimento investigativo de suma importância na ciência, haja vista que é por meio dela que se enxergam as lacunas no campo do saber que necessitam de maiores investimentos por parte do pesquisador [42].

Neste estudo, a observação teve lugar no contexto de sala da aula da Cadeia Pública de Maracanaú-CE. Observamos a rotina das aulas ocorridas naquele estabelecimento prisional uma vez por semana durante seis meses. Ao longo da investigação, fomos registrando tudo o que nos pareceu importante para ajudar a recordar o contexto, compreender os comportamentos e as ações dos alunos e professores.

Ademais, realizamos uma entrevista semiestruturada com duas professoras do Ensino Médio e 15 alunos privados de liberdade que estudavam com essas docentes no momento da pesquisa. Concordamos com [43] quando diz que a formalização de uma entrevista – a solicitação de um depoimento, de um relato – coloca o sujeito no centro do palco: alguém cujo saber é importante e a quem se pede a opinião. Nesse sentido, consideramos muito importante ouvir o aluno encarcerado na condição de sujeito capaz de refletir intelectualmente sobre a sua realidade e inclusive colaborar para a construção do seu próprio projeto pedagógico, fornecendo-nos informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Descrevemos adiante brevemente o cenário onde se desenvolveu o estudo: a Cadeia Pública de Maracanaú-CE.

3.1 Cadeia Pública de Maracanaú-CE: a liberdade é uma rua

A Cadeia Pública de Maracanaú-CE é um pequeno estabelecimento penal com apenas cinco celas. Sua lotação máxima, admitindo-se quatro presos por cela, seria de 20 internos. Em janeiro de 2020, havia 85 homens encarcerados. Defronte às celas, há um pequeno pátio onde os presos usufruem do banho de sol semanal. Com relação ao público que acomoda, em tese, deveria ser totalmente composto por presos provisórios – que aguardam julgamento –, no entanto a realidade é bem diferente. Da população atendida em janeiro de 2020, 48 eram provisórios e 37 condenados. Com relação ao crime cometido, cerca de metade dos presos cumpre pena por delitos contra o patrimônio [43].

A cadeia não possui espaço físico para biblioteca, mas conta com uma arca itinerante de livros, que circula diariamente entre as celas. A arca possui 200 livros e fica sob a responsabilidade de um interno – denominado “livreiro” –, cuja responsabilidade é colocar os livros à disposição dos reclusos para empréstimo. Por esse trabalho, os “livreiros” recebem três quartos de um salário mínimo mensalmente e usufruem da remição de pena por trabalho¹⁵ [44].

A Cadeia Pública de Maracanaú-CE conta com duas salas de aula climatizadas e amplas, comportando até 80 alunos no total, nos turnos manhã e tarde. Aos finais de semana, uma dessas salas de aula é palco do “Programa Se Liga”, uma iniciativa da Prefeitura de Maracanaú-CE que tem por objetivo promover a inclusão digital e a qualificação profissional da população maracanauense por meio de capacitação e acesso às tecnologias digitais. Convém ressaltar que o acesso à sala com computadores ocorre sem que o cursista necessite passar pelo interior da cadeia. Há um portão de acesso externo, conforme se verifica nas imagens adiante.

¹⁵ De acordo com [44], o preso terá direito a um dia de pena remido a cada três dias de trabalho.

Imagem 1 – Acesso externo às salas de aula da Cadeia Pública de Maracanaú



Fonte: Soares [43].

Imagem 2 – Sala de aula da Cadeia Pública de Maracanaú-CE



Fonte: Soares [43].

Durante o ano de 2019, atuaram nessa unidade duas professoras, atendendo a 70 alunos, dos quais 30 estiveram matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 25 nos anos finais do Ensino Fundamental e 15 no Ensino Médio. Os detentos com quem conversamos semanalmente durante a realização da pesquisa almejam, acima de tudo, a liberdade. Por enquanto, para eles, ela continuará sendo apenas o nome da rua onde se situa a cadeia, cujo endereço é Rua da Liberdade, s/n, no município de Maracanaú-CE.

4 A EJA NO CONTEXTO DE PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: UM OLHAR PARA O CURRÍCULO ENCARCERADO

Segundo [36], “[...] o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’. É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’, e não o contrário”. Esses argumentos sugerem a necessidade da criação de espaços de interlocução, nos quais as vozes, as experiências e as concepções que sustentam as práticas dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sejam coletivamente identificadas, problematizadas e analisadas. Essas reflexões nos conduziram à realização de uma pesquisa qualitativa, nos moldes de um estudo de caso, na qual investigamos o que duas professoras e 15 discentes pensavam sobre o currículo e a prática escolar efetivada na EJA no interior da Cadeia Pública de Maracanaú-CE. Nesta seção do trabalho, apresentaremos os dados construídos no período de janeiro a junho de 2019 por meio da aplicação de entrevista semiestruturada e da observação da rotina da escola na prisão. A discussão dos achados estará ancorada na literatura especializada [7-9; 45-47].

Dialogaremos inicialmente com as contribuições oferecidas por duas professoras aos estímulos para se pronunciarem sobre o currículo e a prática escolar no interior da prisão. Para preservar a identidade das nossas colaboradoras, conforme acordado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, substituiremos seus nomes sociais por denominações atribuídas a flores, a saber: Azaleia (38 anos, professora há sete anos no sistema prisional) e Violeta (36 anos, professora há três anos no sistema prisional). Os depoimentos das duas docentes sobre currículo revelam resquícios de visões tecnicistas que dão ênfase ao currículo como instrumento estático que define tarefas a serem cumpridas por professores e alunos, conforme se percebe nos excertos adiante:

O currículo é uma referência para o trabalho do professor. Embora venha pronto, nós podemos fazer alterações conforme a necessidade. [...] Toda semana, a gente planeja atividades mais voltadas para o nosso público. Então, posso dizer que o currículo não é totalmente fechado, mas claro que a gente tem que seguir aqueles conteúdos que vão cair no Enem [Exame Nacional do Ensino Médio], no Encceja [Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos], na OBMEP [Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas]. [48].

O currículo é um documento que apresenta todos os conteúdos que precisam ser ensinados em determinada série. Ele funciona como um guia para o professor, explicitando o que deve ser ensinado. [...] Eu penso que o currículo da EJA, por mais resumido que seja, ainda é muito extenso, principalmente

para o público das cadeias. A gente sempre fica com a sensação de que não conseguiu dar conta. [49].

Os depoimentos das professoras corroboram os achados de [5], quando afirma que “[...] uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa que o currículo é”. Nesse sentido, existem indagações a que toda teoria de currículo precisa responder e que parte delas está presente nesse modelo apresentado pelas docentes, a saber: qual conhecimento deve ser ensinado? Como ou de qual forma o(a)s aluno(a)s constroem suas identidades? Com base em quais relações de poder essas perguntas serão respondidas? Partindo desses questionamentos e das falas das professoras, identificamos sinalizadores da teoria tradicional. O que chamamos de sinalizadores remete, nas respostas das entrevistadas, à especificação precisa de objetivos, à organização e à definição de métodos para obter resultados que possam ser medidos em avaliações, como: Enem, Encceja e OBMEP, dentre outros elementos [5]. O currículo, portanto, pode caminhar para uma linearidade de ações que se apoia em um sistema “organizado” que se contrapõe à complexidade do alunado de EJA e sobretudo do sistema prisional.

Em outro momento, as docentes revelaram que, antes de trabalharem na escola da prisão, não haviam vivido nenhuma outra experiência profissional na EJA. Ademais, destacaram que durante a graduação só haviam cursado uma disciplina cujo foco era essa modalidade de ensino, como evidenciam os trechos a seguir:

Na graduação, eu nunca ouvi falar de educação para pessoas privadas de liberdade. Nunca! [...] Eu sei da importância do currículo escolar, mas não me sinto preparada para contribuir de modo qualitativo para a construção do currículo da EJA no sistema prisional. Eu nunca participei de nenhum tipo de formação voltada para essa questão. Eu até já procurei cursos assim, mas não achei. [...] Posso contribuir com minha experiência de sala de aula, com meu conhecimento sobre essas pessoas, mas eu acho que isso é pouco. [48].

Antes de trabalhar aqui, eu já dava aula no Ensino Médio, mas a primeira vez que eu trabalhei com o público adulto foi aqui. Eu percebi que é totalmente diferente. Trabalhar com eles requer uma metodologia muito diferente. [...] A gente aprende a trabalhar na prática, vivendo o dia a dia, mas eu não acho que deveria ser assim. Acho que as faculdades deveriam se aprofundar nas questões sobre a EJA. [49].

Com relação aos registros de Azaleia [48] e Violeta [49], é fato que, durante a licenciatura, os docentes em geral sequer têm conhecimento sobre a existência de salas de aula dentro de prisões. Quando, pelos motivos mais diversos, escolhem atuar nesse espaço diferenciado, encontram realidades muito distantes das já vividas e imaginadas. Em virtude disso, são impelidos, muitas vezes sozinhos, a lidarem com pessoas que carregam marcas pessoais profundas, a interpretarem os sons da cadeia – onde o silêncio

quase sempre anuncia um grande perigo –, a serem criativos apesar da escassez de recursos didáticos, a conviverem bem com os cadeados trancados no portão da sala de aula, obstando qualquer possibilidade de fuga. Conforme apontam [50]:

São poucos os cursos de formação de professores, entre eles o de Pedagogia, que trazem em seu currículo disciplinas ou atividades voltadas à EJA. Ao ignorar as especificidades que envolvem a EJA, a atenção a esta população é negligenciada no processo de formação, restringindo-a, geralmente, às ofertas irregular e esporádica de disciplinas que se organizam em torno de tal enfoque.

O profissional que atua no cárcere está exposto a uma sobrecarga emocional. “Entretanto, nem a sua formação inicial, nem os espaços de socialização que percorreu o prepararam para tal atividade, nem ao menos indícios das especificidades da prática docente no cárcere foram-lhe apresentados” [51]. A despeito disso, [19; 47] admite que quem opta por iniciar ou continuar a carreira em espaços prisionais, embora se sinta despreparado a princípio, mostra uma condição universal a quem é educador: a sensibilidade pelos problemas sociais, a flexibilidade para o diálogo e a construção de relações de proximidade no sentido do acolhimento.

Isso, no entanto, não exime as Secretarias de Educação da responsabilidade de investirem regularmente na formação continuada do professor, na tentativa de minimizar as lacunas deixadas pelos cursos de licenciatura. Nesse sentido, deve-se primar por uma formação capaz de privilegiar a articulação entre os saberes práticos produzidos durante as situações de trabalho e os saberes teóricos, a fim de melhor instrumentalizar o profissional de ensino. Sobre esse assunto, [51] sugere que:

[...] a formação continuada, necessária ao exercício da docência, deve ter como espaço privilegiado a escola prisional. A formação continuada dos profissionais que atuam no sistema prisional poderia ser pensada de forma integrada com os profissionais de outras áreas que atendem [a] esse grupo de alunos, como: assistente social, psicólogo, defensor público, profissionais da saúde, agentes de segurança, visto que a escola precisa da ajuda desses profissionais na tentativa de reabilitar os sujeitos privados de liberdade e o professor precisa de algumas orientações desses serviços para lidar melhor com as especificidades desse público; sem contar que esses serviços devem se mostrar mais atuantes junto aos alunos para que consigam ter melhores condições de repensar seus atos, rever valores, reintegrar-se à sociedade e, principalmente, cumprir sua pena com mais humanidade e apoio.

A professora Violeta [49] apontou, em outro momento de nossa pesquisa, que a instabilidade emocional dos educandos interfere na qualidade da ação educativa. Segundo a colaboradora, ela raramente consegue efetivar na prática o que elegeu como prioridade

para as aulas devido à inquietação dos estudantes, estado este que, não raro, aponta para outras necessidades, como veremos a seguir:

Às vezes, eu planejo uma belíssima aula de Matemática, mas, quando chego à sala, noto que um aluno está machucado, que o outro está com dor, que o outro está choroso, que o outro quer falar a todo custo sobre o sonho que teve à noite. [...] Noto que, naquele momento, eles só precisam falar, serem ouvidos, compreendidos. [...] Isso acontece mais com os novatos, porque parece que, quando eles escolhem entrar na escola, eles sentem uma necessidade absurda de se humanizarem, de mostrarem que são gente. Aos poucos, eles vão levantando a cabeça e perdendo aquele medo de se expor. [...] Quando eu vejo que eles precisam falar sobre outra coisa, eu mudo tudo que planejei para aquela aula e vou trabalhar com eles alguns valores, como empatia e solidariedade. Eu saio da sala com a sensação de dever cumprido, mas me dá um pouco de medo: medo de ser considerada incompetente, por não ter conseguido dar a aula de Matemática planejada. [49].

Sobre esse relato, convém sublinhar que o aluno recém-chegado à escola é quase sempre inexpressivo facial e corporalmente. Ele sofre de baixa autoestima, tem pouca motivação, manifesta uma constante desconfiança com relação aos companheiros de sala, olha sempre para baixo, mantém as mãos paradas, sente-se incapaz de aprender, porém curiosamente exprime muito desejo em manifestar-se oralmente. [52] justificam isso ao relatarem que a privação de liberdade “[...] gera uma retração ao uso da palavra. O indivíduo perde a voz em todos os sentidos – ele é silenciado, ao perder a palavra como componente de sua identidade, como direito a dizer o que pensa, sente, vê e escuta”.

Para reverter essa situação ou, pelo menos, minimizar seus efeitos, as relações na escola na prisão devem ir muito além da lógica que fundamenta o universo criminal. Devem, portanto, pautar-se nas virtudes defendidas por [12], quais sejam: “[...] respeito aos outros, amorosidade, tolerância, humildade, gosto da alegria, gosto da vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança”.

Com base nessa proposta, [46] afirma que a escola é vista como espaço de comunicação, de convívio e de interação entre as pessoas, onde os privados de liberdade podem se mostrar sem máscaras, configurando-se como “[...] oportunidade de socialização, na medida em que oferece ao aluno outras possibilidades referenciais de construção de sua identidade e de resgate da cidadania perdida”.

A afetividade e a esperança com as quais os docentes desenvolvem seu trabalho contribuem para fazer da sala de aula um espaço de convivência escolar diferenciado, onde predominam as emoções de amar, cooperar, respeitar, dialogar e escutar. Quanto mais solidariedade houver entre educador e educando, tanto mais possibilidades de

aprendizagem democrática se abrirão na escola [12]. Os docentes que atuam atrás das grades, apesar de também estarem em situação desconfortável, devido ao caos e às tensões latentes da prisão, devem, sempre que possível, lançar mão de estratégias que favoreçam a reconciliação dos educandos com o ato de aprender, com o prazer de aprender.

É importante ressaltar que a afetividade no ambiente escolar não se limita somente ao contato físico. A esse respeito, [53] destacam que “[...] adequar a tarefa às possibilidades do aluno, fornecer meios para que realize a atividade confiando em sua capacidade, demonstrar atenção às suas dificuldades e problemas, são maneiras bastante refinadas de comunicação afetiva”.

[12] orienta que o educador jamais deve abordar conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com os anseios, com as dúvidas, com as esperanças, com os temores dos educandos. Assim, saber o que aflige os estudantes pode ser o ponto de partida para o planejamento pedagógico. Isto é, o conteúdo pragmático da Educação deve emergir do diálogo entre os que dela fazem parte.

A professora Azaleia [48] apontou para outro desafio enfrentado no exercício da docência na prisão, que se relaciona ao fato de as regras e procedimentos do ambiente carcerário impactarem fortemente as atividades que ocorrem no interior da escola, conforme se depreende do seguinte discurso:

Desde a semana passada que eu tento concluir uma atividade que comecei. O problema é que está tudo tão difícil por aqui. Eu chego aqui motivada, no entanto parece que, a cada portão que vai se abrindo até que eu chegue dentro da sala de aula, vão roubando a minha energia, a minha esperança, o meu ânimo. No primeiro portão, no momento da entrada, *me* informam que ontem houve um princípio de motim. No segundo portão, na hora da vistoria pessoal, pedem para eu deixar meu relógio (alguém precisa dizer que o professor precisa ter noção de tempo para ir executando as atividades com os alunos). Além do relógio, tive que deixar também meu *pen drive* que continha a música que eu pretendia trabalhar: *me* disseram que eu não poderia entrar com o *pen drive* sem antes eles verem o conteúdo que tinha lá (muito triste isso). Sem *pen drive*, eu disse: ‘Vou deixar logo o som também!’. Chego na sala e me pergunto: ‘Onde foi parar meu planejamento? E agora?’. Todo mundo fala que a gente tem sempre que ter uma carta na manga, que tem que ter sempre um segundo plano. Eu sei. É verdade. Mas confesso que a qualidade de um plano ‘B’ vai ser sempre inferior à do plano ‘A’. [...] Tudo bem! *Me* conformei e parti para o plano B. Quando iniciei a aula, percebi que eles não estavam nada bem. Estavam atentos aos barulhos externos à sala. [...] Eu me vi obrigada a deixar meu plano ‘B’ de lado e a começar um plano ‘C’. Resolvi perguntar à turma: ‘E aí, pessoal, do que vocês precisam hoje?’. Eles responderam: ‘Conversar!’. ‘A senhora poderia conversar um pouco com a gente?’. Nesse momento, comecei a avaliar não mais a aprendizagem do conteúdo, mas passei a avaliar a capacidade oral que eles tinham para expressar seus sentimentos e de respeitar diferentes ideias. Apesar de tudo, eu saí satisfeita, mas como vou explicar oficialmente que a aula hoje foi ‘apenas’ uma conversa? Muitos especialistas, estudiosos e chefões não entendem isso e parece que nunca vão

entender. *Me* fazem acreditar que eu não desenvolvi bem meu trabalho porque não consegui cumprir à risca o planejado. [48].

Esse desafio parece ser comum à realidade de muitas unidades prisionais do Brasil. A pesquisa empreendida por [54] – em 90 unidades prisionais distribuídas nos estados do Acre, Espírito Santo, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará e Pernambuco – constatou que os principais fatores que dificultam o funcionamento normal das atividades educacionais estão exatamente associados às influências das regras internas de segurança dos estabelecimentos penais, além dos fatores vinculados à ausência de insumos pedagógicos necessários ao acompanhamento pedagógico.

Não raras vezes, as atividades educacionais planejadas pela escola são desqualificadas e ameaçadas, dependendo cotidianamente de consentimentos por parte da administração penal. “O excesso de zelo pela segurança geralmente impede qualquer criatividade docente: passar filmes, convidar palestrante, desenvolver pesquisas, atividades coletivas, em muitos estabelecimentos penais, são atividades quase impossíveis” [27]. Algumas vezes, são necessários relatórios detalhados justificando a necessidade do uso de um aparelho de som em sala de aula ou mesmo do uso de uma caneta na cela pelo detento, por exemplo.

[52] destacam que a função educativa e a função da segurança são dimensões que devem ser abordadas em suas especificidades, não podendo, contudo, que a segunda se sobreponha à primeira, anulando seu sentido e significado. Em geral, educação e segurança são regidas por lógicas opostas. Enquanto a primeira visa transformar o indivíduo e prepará-lo para o retorno à sociedade, a segunda objetiva adaptar, moldar o sujeito para viver bem no cárcere.

Podemos perceber que, mesmo diante de um currículo afeito a aspectos da teoria tradicional, as professoras encontram situações diferentes e inusitadas que sinalizam a necessidade do rompimento com essa teoria. O currículo passa a ser um instrumento de poder, saber e identidade [5], estando, todavia, submetido às intempéries que regem a educação no sistema prisional.

Para compreendermos esse cenário e as nuances da relação pedagógica e curricular, necessitamos da participação de seus sujeitos (professores e estudantes). Até o momento, vislumbramos os depoimentos das docentes, suas percepções, desafios, inquietações, dentre outras questões. Nas análises subsequentes, vamos observar e dialogar com os educandos, a outra parte significativa desse processo educativo.

Nossa decisão vai ao encontro dos pensamentos de [47], que alerta para o fato de que “[...] não se tem dado importância ao que os aprisionados têm a dizer; eles são destituídos de qualquer forma de diálogo; é sempre em torno deles que as pesquisas e as propostas são pensadas, e não com eles”. Em vista disso, consideramos fundamental valorizar o detento como ser social, político, capaz não apenas de refletir sobre o meio circundante, mas também de ajudar em sua transformação.

Em nossa pesquisa, demos espaço às vozes das pessoas que vivenciam a educação escolar em prisões e *com* elas construímos conhecimentos que visam contribuir com a discussão em torno das especificidades do currículo da EJA voltado a pessoas privadas de liberdade. Para assegurar o anonimato dos educandos, eles serão denominados por nomes conferidos a pássaros.

[55] esclarecem que a expectativa que o professor elabora sobre a aprendizagem do aluno pode interferir de modo significativo no processo de ensino-aprendizagem, de sorte que o comportamento discente seja modelado pela expectativa do educador, e este, por sua vez, responde de acordo com o que ele supõe ser possível ao seu aluno. Os estudantes Falcão (30 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há dois anos) e Rouxinol (29 anos, paraense, união estável, homicídio, estuda há cinco anos) sintetizaram essa concepção ao revelarem seus pontos de vista sobre como a qualidade das interações ocorridas entre aprendizes e professoras pode contribuir, de forma positiva ou negativa, no processo de ensino-aprendizagem. Destacamos a seguir os excertos que validam isso:

Lá fora, a gente vê muito essa história de professor não gostar de aluno e de aluno não gostar de professor. Como é que se aprende desse jeito? Para aprender, eu acho que você precisa confiar em quem está ensinando. [56].

Eu acho que, quando o aluno tem medo do professor, isso pode atrapalhar muito a pessoa a aprender. Eu acredito que essa amizade entre nós e as professoras ajuda muito a gente a aprender aqui dentro. Lá fora, eu sentia que os professores não se interessavam tanto por nós; chegavam a ser ignorantes com a gente. Aqui dentro, a gente vê a professora feliz quando a gente consegue fazer uma coisa direito; então a gente faz tudo para agradar. Mesmo de cabeça quente, a gente se esforça até aprender uma coisa. [57].

Conforme vimos nos depoimentos, a boa qualidade das relações pode ser a mola propulsora da motivação para a aprendizagem. A esse respeito, [36] ressalta “[...] a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”. Uma das bonitezas desse pensar certo é a compreensão de nossa capacidade de intervir no mundo de modo a transformá-lo. Assim, o pensar certo é dialógico. Quanto

mais solidariedade houver entre educador e educando, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrirão na escola.

Diante dos relatos dos alunos, percebemos que a afetividade contribui positivamente na aprendizagem do conteúdo, uma vez que a forma como os docentes se relacionam com os aprendizes reflete diretamente na relação dos estudantes com o conhecimento. Sendo assim, a responsabilidade do educador não está somente na relação estabelecida com os objetos do conhecimento, mas também com os efeitos dessas experiências vivenciadas em sala de aula e para além dela.

Sobre a matéria, [58] confirma que:

A relação sujeito-objeto é marcada pelo entrelaçamento dos aspectos cognitivos e afetivos, ou seja, a futura relação que se estabelece entre o aluno e o objeto do conhecimento (no caso, os conteúdos escolares) não é somente cognitiva, mas também afetiva. Isso mostra a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelo professor, pois as mesmas estarão mediando a relação que se estabelece entre o aluno e os diversos objetos do conhecimento envolvidos.

[59] reforça essa ideia quando considera o estudo da afetividade como um “[...] suporte necessário à atuação do professor”. Investir nesse tema se reveste de maior importância quando tratamos do contexto da sala de aula no sistema prisional, que se compõe, em sua maioria, de pessoas consumidas pela tristeza e desesperança. [60] argumenta que o melhor princípio educacional para criminosos é “[...] exigir o máximo da pessoa e respeitá-la ao máximo”. [61] nos dá uma ideia do quanto o respeito para com o aluno privado de liberdade pode ser libertador:

[...] somente quando o preso sente a presença de alguém que lhe oferece uma amizade sincera, destas que não exigem compensações ou retorno, é que se inicia o processo de desalojamento das coisas más armazenadas em seu interior e a verdade começa a assumir o seu lugar, restaurando, paulatinamente, a autoconfiança, revitalizando os seus próprios valores. Isso se chama libertação interior.

[62] defende que “[...] nenhum conteúdo é aprendido pela pessoa sem que seja modelado pelos afetos, pelo sentido que a aprendizagem do conteúdo em questão tem para o sujeito que aprende”. Nessa perspectiva, os educandos Guará (56 anos, cearense, casado, Maria da Penha, estuda há dois anos) e Xeréu (28 anos, cearense, solteiro, furto, estuda há três anos) evidenciam como eles se sentem envolvidos com os conteúdos:

Não é aquela coisa aporrinhante. Uma vez, a professora pediu para a gente escrever uma notícia sobre nós mesmos. Foi muito *massa* viajar nesse sonho. Eu quero muito passar na televisão, mas não por um assalto ou assassinato. Não quero que minha mãe me veja estendido no chão ou no camburão de uma

viatura de novo. [...] Na outra aula, a professora leu nossa redação, conversou com cada um, corrigiu os erros e depois pediu para a gente refazer a redação ajeitando algumas coisas. Depois cada um leu seu texto lá na frente. Falamos até do nosso passado, não do passado do crime, mas das coisas da família, do que a gente queria ser quando crescesse. Teve gente que até chorou. Na outra aula, a professora mostrou notícias verdadeiras de presos que conseguiram ser estrelas na mídia. [63].

Hoje a aula passou rápido demais. A professora trouxe uns textos para a gente ler sobre irmãos do sistema prisional que estudaram e que hoje estão de boa. Todos os dias, a gente só escuta notícias ruins sobre o detento. [...] Eu tive um pouco de medo de falar sobre minhas coisas. Eu sei que isso ia causar decepção. [...] Quando a aula é assim, a professora já sabe: todo mundo fica ligado e o tempo voa. A senhora já ouviu dizer que ‘tempo de cadeia’ não anda? Pois é, mas, quando a aula empolga, o tempo corre. [64].

Nos depoimentos, os educandos se referiram à atividade a seguir, na qual a professora solicita que, com base nos estudos sobre o gênero textual notícia, os alunos produzam um texto em que eles sejam os protagonistas da matéria. Para tanto, o exercício apresenta um texto motivador, que noticia os impactos da educação na vida de um detento cearense.

Imagem 3 – Atividade proposta aos alunos

'Fui abençoado', diz detento do Ceará aprovado em universidade pelo Sisu

Detento afirma ter feito Enem para medir o próprio conhecimento. Ele foi aprovado para o curso Interdisciplinar em Ciências Humanas.

Diana Vasconcelos
Do G1 CE



Um detento de 20 anos foi aprovado na primeira chamada do Sistema de Seleção Unificada (Sisu) para a Universidade Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), no Ceará. Édipo Renan Martins Barros prestou Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2011, para, segundo ele, medir conhecimento, mas foi surpreendido pelo resultado. "Sinto-me abençoado", disse. "Tenho um sonho de seguir carreira militar, quero estudar direito e agora sei que ainda posso tentar", afirmou.

Barros foi condenado a seis anos e oito meses de prisão em regime semiaberto por um assalto em 2010. Ele conta que estudou 10 anos em uma escola militar e que deve a isso o conhecimento adquirido para obter aprovação no Enem. "Claro, minha família e os professores do presídio viram meu interesse e me apoiaram muito", disse o detento que vai se matricular no curso Interdisciplinar em Ciências Humanas na Unilab nesta quinta-feira (19).

3 comentários

Depois de estudar o gênero notícia no seu livro e de ler os textos acima, debata o tema com seus colegas e com seu professor. Observe bem como se estrutura uma notícia. Em seguida, elabore uma notícia em que você seja o protagonista da matéria. Na aula que vem, compartilharemos nossas produções!

Fonte: Pesquisa aplicada (2019).

A atividade proposta suscita nos alunos a necessidade de exporem seus projetos de vida e expectativas de futuro. Os educandos são convidados a sonhar com horizontes

de possibilidades para a sua existência ao serem solicitados pelas professoras que se imaginem como protagonistas de uma matéria jornalística. Apesar de a atividade propor um olhar para o futuro, alguns alunos se viram instigados a comentar sobre o presente e o passado, conforme ilustra o seguinte trecho: “[...] falamos até do nosso passado. Não do passado do crime, mas das coisas da família, do que a gente queria ser quando crescesse” [63]. O discente Xeréu [64], por sua vez, demonstrou uma preocupação relacionada às expectativas que as pessoas ao seu redor têm a respeito da sua trajetória de vida. Sobre isso, é importante ressaltar que nenhuma história de vida se resume somente ao cometimento de infrações, portanto as outras dimensões da vida podem e devem ser valorizadas em sala de aula.

Depreende-se disso que a realização de atividades que motivem os aprendizes a refletirem sobre suas vidas tem o potencial de resgatar elementos que, por si sós, podem provocar rupturas, na medida em que permitem que os sujeitos entrem em contato consigo mesmos e possam atribuir novos sentidos ao passado, presente e futuro, mesmo que isso seja difícil ou constrangedor. Seguramente o resgate das vivências que não podem ser faladas em outras ocasiões, bem como o debate sobre elas, oferece a possibilidade de reflexão acerca da sua própria trajetória e, em certa medida, de ressignificação dessas questões. É relevante que os estudantes se sintam confortáveis para compartilhar com seus mestres os projetos de vida, o passado inglorioso, o presente instável, os sonhos perdidos e tantas outras subjetividades da existência humana. Somente assim, o professor poderá fazer uma leitura plena de seus aprendizes.

Na perspectiva de [65], ler:

[...] significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam. Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem é olhado. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, com que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam.

Importa lembrar que, conforme [66], os alunos não precisam de guias espirituais nem de catequizadores. Eles se constroem encontrando pessoas confiáveis, que não se limitam a dar aulas, mas que aprendem como seres humanos complexos e como atores sociais que encarnam interesses, paixões, dúvidas, engajamentos, atores que se debatem, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana.

Explorar as histórias de vida é importante em qualquer processo educativo, seja na universidade, na escola da cidade, do campo ou do presídio. A Educação em prisões deve dar elementos para que os jovens e adultos façam uma autoanálise, descubram-se cada vez mais gente e estabeleçam caminhos mais dignos para eles mesmos e para os outros. Assim, “[...] o educador de adultos é uma espécie de presença ausente: ele está presente, incentivando, mas sabe se retirar na hora certa, para o outro conseguir assumir” [67]. Quem vai se educar são os próprios alunos; nós, professores, somos apenas o instrumento.

Por fim, considerar as histórias de vida dos sujeitos privados de liberdade é essencial na construção das práticas curriculares na EJA em prisões. A história desses sujeitos, além de seu conteúdo biográfico e afetivo, deve ser usada como ponto de partida para o desenvolvimento da consciência crítica, histórica, política, social, étnica, sem a qual não é possível investir em ações efetivamente transformadoras. O currículo é sobretudo uma ferramenta imprescindível para conscientizar, humanizar e fomentar a capacidade que os oprimidos têm sobre si para exercerem a sua cidadania no mundo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscamos conhecer o currículo e a prática escolar no contexto da EJA, compreendendo que a educação escolar na prisão é permeada de possibilidades, fragilidades e necessidades emergentes. No movimento investigativo realizado, consideramos relevante salientar que a pesquisa trouxe visibilidade a questões intrínsecas à educação no sistema prisional, especialmente na Cadeia Pública de Maracanaú-CE.

Ao apresentarmos as vozes das docentes e dos discentes (aprisionados) sobre o currículo e sua prática através de um exercício reflexivo, encontramos um currículo com aspectos concernentes ao tecnicismo e às situações que confrontam e sugerem uma visão crítica do fazer pedagógico.

Um dos achados importantes da pesquisa é que o currículo que norteia a educação na prisão é permeado de saberes, sabores, ranços, entaves e adversidades de ordem estrutural e emocional presente no cenário dos envolvidos. A materialização desse currículo em vários momentos necessita transpor as amarras de modelos oficiais e sua metodologia mais efetiva é o diálogo. Esse momento exige um despojamento de crenças e preconceitos no intuito de proporcionar uma aprendizagem efetiva, afetiva e significativa.

Refletimos também sobre a presença da avaliação no currículo e o papel desta no cotidiano escolar. A avaliação e o currículo precisam ser construídos na medida em que valorizam os conhecimentos adquiridos, transversalizando-os com as questões pertinentes à formação política dos discentes. A conquista da certificação, instrumento formal que comprova a escolaridade, é parte de um processo mais amplo e complexo, portanto não se limita em si mesma.

Ademais, uma relevante contribuição para o estudo são os relatos advindos das histórias de vida dos aprisionados, as quais revelam condições socioafetivas que contribuem para a reescrita das práticas curriculares desenvolvidas no âmbito da EJA. O resultado é o fomento de elementos que favorecem a humanização das práticas escolares nas prisões.

Por fim, ousamos afirmar que os diferentes itinerários desta pesquisa servirão como pistas para novas investigações e novas práticas educativas para a EJA em prisões, colaborando para experiências que tenham a emancipação humana como verdadeiro referencial para as discussões sobre o currículo.

REFERÊNCIAS

- [1] FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.
- [2] DAUFEMBACK, V. **Condições de aprisionamento e condições de aprendizagem de encarcerados**. 2005. 141 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- [3] IRELAND, T. D. Anotações sobre a educação em prisões: direito, contradições e desafios. In: CRAIDY, C. M. (Org.). **Educação em prisões**: direito e desafio. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 23-36.
- [4] CAMPOS, A. **Educação, escola e prisão**: o espaço de voz de educandos do Centro de Ressocialização de Rio Claro/SP. 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- [5] SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- [6] JULIÃO, E. F. **Sistema penitenciário brasileiro**: a educação e o trabalho na Política de Execução Penal. Petrópolis: De Petrus, 2012.
- [7] JULIÃO, E. F.; GODINHO, A. C. F. A educação popular em contextos de privação de liberdade no Brasil: possibilidades e desafios para uma proposta curricular. In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. (Org.) **Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões**. Jundiaí: Paco, 2019. p. 59-79.

- [8] ONOFRE, E. M. C. Entre chaves, portões e grades: qual currículo para as escolas nas prisões?. In: JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. (Org.). **Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões**. Jundiaí: Paco, 2019. p. 40-58.
- [9] HORA, D. M.; GOMES, P. R. **Educação prisional**: o problema do ponto de vista do currículo. Salto para o Futuro, Boletim 06 EJA e educação prisional. Brasília, DF: MEC/Secad, 2007. p. 34-43.
- [10] FREIRE, P. **Cadernos da escola cidadã**. 2. ed. São Paulo: IPF, 1991.
- [11] FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- [12] FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- [13] JULIÃO, E. F.; RODRIGUES, F. (Org.). **Reflexões curriculares para a educação de jovens e adultos nas prisões**. Jundiaí: Paco, 2019.
- [14] APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.
- [15] SILVA, T. T. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- [16] FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- [17] FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- [18] JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 418 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- [19] ONOFRE, E. M. C. A escola da prisão como espaço de dupla inclusão: no contexto e para além das grades. **Polyphonia/Solta a Voz**, São Paulo, v. 22, n. 1, p. 25-36, 2012.
- [20] ONOFRE, E. M. C. A prisão: instituição educativa?. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 43-59, 2016.
- [21] LEME, J. A. G. **A cela de aula**: tirando a pena com letras. Uma reflexão sobre o sentido da educação nos presídios. 2002. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
- [22] BRASIL. Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 jul. 1984.

- [23] BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988.
- [24] SILVA, R.; MOREIRA, F. A. Objetivos educacionais e objetivos da reabilitação penal: o diálogo possível. **Revista Sociologia Jurídica**, São Paulo, v. 3, p. 3, p. 50-68, 2006.
- [25] SILVA, R. A eficácia sociopedagógica da pena de privação da liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 1, p. 33-48, 2015.
- [26] SILVA, R.; MOREIRA, F. A. Educação em prisões: apontamentos para um projeto político-pedagógico. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012, São Paulo. **Anais...** Campinas: Associação Brasileira de Educadores Sociais, 2012.
- [27] BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 maio 2010.
- [28] CÂMARA, H. F. Saberes, sabores, travos e ranços: a vida no currículo. *In*: MACHADO, M. M. (Org.). **Formação de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC: Unesco, 2008. p. 85-102.
- [29] JULIÃO, E. F. Educação e trabalho como propostas políticas de execução penal. **Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, n. 19, p. 73-84, 2006.
- [30] MAEYER, M. Na prisão existe a perspectiva da educação ao longo da vida? Alfabetização e cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Brasília, DF, n. 19, p. 17-37, 2006.
- [31] SOARES, C. P. G. **Primeira escola prisional do Ceará: a avaliação da aprendizagem dos alunos privados de liberdade**. 2015. 258 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.
- [32] SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Celas de aula na prisão cearense: a avaliação da aprendizagem de alunos encarcerados. *In*: LEITE, R. H. (Org.). **Avaliação educacional: referenciais diferenciados**. Fortaleza: UFC, 2014. p. 341-363.
- [33] SOARES, C. P. G.; VIANA, T. V. Aluno-detento: um estudo sob a perspectiva da avaliação de aprendizagem escolar. **Interfaces da Educação**, Cuiabá, v. 6, p. 235-252, 2016.
- [34] ADORNO, S. A prisão sob a ótica de seus protagonistas: itinerário de uma pesquisa. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 7-40, 1991.
- [35] MAEYER, M. A educação na prisão não é uma mera atividade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 33-49, 2013.

- [36] FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- [37] ALVES, R. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas: Educar Paschoal, 2004.
- [38] CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- [39] DEMO, P. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- [40] MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.
- [41] LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2013.
- [42] BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.
- [43] SOARES, C. P. G. **Diário de aula**: registros do repensar docente a respeito da avaliação de ensino-aprendizagem no contexto de privação de liberdade. 2019. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.
- [44] BRASIL. Lei nº 12.433, de 29 de junho de 2011. Altera a Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 (Lei de Execução Penal), para dispor sobre a remição de parte do tempo de execução da pena por estudo ou por trabalho. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jun. 2011.
- [45] ONOFRE, E. M. C. **Educação escolar na prisão**. Para além das grades: a essência da escola e a possibilidade de resgate da identidade do homem aprisionado. 2002. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, São Paulo, 2002.
- [46] ONOFRE, E. M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: UFSCar, 2007.
- [47] ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. In: ONOFRE, E. M. C.; LORENÇO, A. L. (Org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas**: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: UFSCar, 2011. p. 267-285.
- [48] AZALEIA. **Entrevista realizada com a professora Azaleia por Carla Poennia Gadelha Soares**. Maracanaú/CE, 13 mar. 2019.
- [49] VIOLETA. **Entrevista realizada com a professora Violeta por Carla Poennia Gadelha Soares**. Maracanaú/CE, 20 jan. 2019.

- [50] PENNA, M. G. O.; CARVALHO, A. F.; NOVAES, L. C. A formação do pedagogo e a educação nas prisões. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 98, p. 109-122, 2016.
- [51] VIEIRA, E. L. G. **Trabalho docente: de portas abertas para o cotidiano de uma escola prisional**. 2008. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.
- [52] ONOFRE, E. M. C.; JULIÃO, E. F. A educação na prisão como política pública: entre desafios e tarefas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 51-69, 2013.
- [53] LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. *In*: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 113-141.
- [54] ANDRIOLA, W. B. Utilização do Modelo CIPP na avaliação de programas sociais: o caso do Projeto Educando para a Liberdade da Secad/MEC. **Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Madrid, v. 8, p. 65-82, 2010.
- [55] ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. Profecias autorrealizadoras na sala de aula: as expectativas dos professores como determinantes não intencionais da capacidade intencional dos alunos. *In*: PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p. 258-295.
- [56] FALCÃO. **Entrevista realizada com o aluno Falcão por Carla Poennia Gadelha Soares**. Maracanaú/CE, 11 fev. 2019.
- [57] ROUXINOL. **Entrevista realizada com o aluno Rouxinol por Carla Poennia Gadelha Soares**. Maracanaú/CE, 27 maio 2019.
- [58] TAGLIAFERRO, E. C. M. **Meu professor inesquecível: a construção de uma memória coletiva**. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- [59] ALMEIDA, A. R. S. **A emoção na sala de aula**. São Paulo: Papirus, 2003.
- [60] MAKARENKO, A. S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- [61] OTTOBONI, M. **A comunidade e a execução da pena**. Aparecida: Santuário, 1984.
- [62] PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. *In*: ALMEIDA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Org.). **A constituição da pessoa na proposta de Henry Wallon**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 25-46.
- [63] GUARÁ. **Entrevista realizada com o aluno Guará por Carla Poennia Gadelha Soares**. Maracanaú/CE, 22 jun. 2019.

- [64] XERÉU. **Entrevista realizada com o aluno Xeréu por Carla Poennia Gadelha Soares.** Maracanaú/CE, 8 jun. 2019.
- [65] BOFF, L. **A águia e a galinha:** uma metáfora da condição humana. Petrópolis: Vozes, 1997.
- [66] PERRENOUD, P. **Escola e cidadania:** o papel da escola na formação para a democracia. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- [67] GADOTTI, M. Educação como processo de reabilitação. *In:* MAIDA, J. D. (Org.). **Presídios e educação.** São Paulo: Funap, 1993. p. 121-148.

CURRÍCULO, IDENTIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GUINÉ-BISSAU: UM OLHAR A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DESCOLONIZANTE

CURRÍCULO, IDENTIDAD Y FORMACIÓN DE PROFESORES DE GUINÉ- BISSAU: UNA MIRADA DESDE UNA PERSPECTIVA DESCOLONIZADORA

¹Ussay Matilde Camará, ²Rebeca de Alcântara e Silva Meijer, ³Elcimar Simão Martins

¹Guineense, Pedagoga pela UNILAB. Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE), CE-BR.

²Doutora em Educação pela UFC. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), CE-BR.

³Doutor em Educação pela UFC. Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), CE-BR.

*Autor para correspondência: e-mail: elcimar@unilab.edu.br

RESUMO

O texto objetiva refletir sobre a formação de professores de Guiné-Bissau a partir de uma perspectiva descolonizante. O estudo estruturou-se em torno do currículo, da identidade profissional e da formação de professores por meio de uma pesquisa-formação desenvolvida com dezesseis estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. As estratégias de aproximação com a realidade foram a observação e a análise dos relatos produzidos pelos discentes durante uma oficina formativa. O conjunto dos dados revela que o currículo e a formação de professores em Guiné-Bissau trazem marcas da colonização, caracterizada por uma educação centrada no professor, muitas vezes de caráter autoritário. Conclui-se que a nova geração de docentes busca uma formação que possa desconstruir a educação bancária ainda presente no país e assumir uma educação humanizadora, libertadora e sulear.

Palavras-chave: Formação Docente. Currículo. Guiné-Bissau. Perspectiva Sulear. UNILAB.

RESUMEN

El texto pretende reflexionar sobre la formación del profesorado de Guinea-Bissau desde una perspectiva descolonizadora. El estudio se estructuró en torno al currículo, la identidad profesional y la formación docente a través de la investigación-formación desarrollada con dieciséis estudiantes guineanos de la Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Las estrategias para abordar la realidad fueron la observación y análisis de los informes elaborados por los estudiantes durante un taller de formación. El conjunto de datos revela que el currículo y la formación del profesorado en Guinea-Bissau presentan señales de colonización, caracterizada por una educación centrada en el profesor, a menudo de carácter autoritario. Se concluye que la nueva generación de docentes busca una formación que pueda desconstruir la educación bancaria aún presente en el país y asumir una educación humanizadora, liberadora y sulear.

Palabras clave: Educación del profesorado. Currículo. Guinea Bissau. Perspectiva Sulear. UNILAB.

1 INTRODUÇÃO

A discussão sobre a formação de professores não é um fenômeno novo, mas tem recebido destaque desde a década de 1990 quando se acentuou em vários países do mundo uma discussão em torno das políticas de reforma da educação, atendendo à lógica do mercado internacional. Em contrapartida também se ampliaram as pesquisas e a

compreensão em torno da formação docente, trazendo novas perspectivas para o debate e a compreensão da educação como possibilidade de transformação social.

Nesse sentido, esse texto busca refletir sobre a formação de professores de Guiné-Bissau a partir de uma perspectiva descolonizante. Para tanto, assumimos o princípio sular, fundamentado em [1], que faz uma contraposição crítica à perspectiva ideológica presente no termo nortear e, em [2], ao propor as Epistemologias do Sul. Assim, buscamos a construção de outras formas de enfrentamento aos processos de colonialidade.

O estudo estruturou-se em torno do currículo, da identidade profissional e da formação de professores por meio de uma pesquisa-formação desenvolvida com dezesseis estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, instituição federal de ensino superior, criada com a dupla missão de integração regional e cooperação internacional, por meio de intercâmbio acadêmico e solidário com os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), incluindo Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste [3].

Há, portanto, nos cursos de licenciatura da UNILAB, em especial na Pedagogia, a busca por romper com a tendência eurocentrada, de histórica tradição na formação docente, ganhando notoriedade uma proposta afrocentrada como matriz selecionada para a construção da base formativa dos licenciandos. A escolha de uma matriz epistemológica não se configura tarefa fácil e nem pacífica, pois é um esforço de natureza política e curricular, o que envolve questões de saber e poder [4].

Concordamos com [5] quando destacam: a necessidade de ampliar os estudos sobre currículo em países lusófonos em contexto pós-conflito, marcados por fragilidades e instabilidades e por desiguais relações de poder; a necessidade de utilizar a memória na construção dos currículos, valorizando a identidade e a história guineenses.

Inicialmente, destacamos que a República de Guiné-Bissau se situa na costa ocidental da África, em uma superfície de 36.125km², com uma população estimada em 1.530.673 [6]. O país é banhado pelo Oceano Atlântico e faz fronteira ao norte com Senegal e ao sudeste com Guiné-Conacri. Apesar de ser um país pequeno, com população não muito numerosa, a diversidade étnica, linguística e cultural é elevada. O clima é tropical e úmido e ao longo do ano há duas estações climáticas: a seca, de novembro a abril; e a chuvosa, de maio a outubro [7].

Administrativamente, Guiné-Bissau está dividida em oito regiões, quais sejam: Bafatá, Biombo, Bolama, Cacheu, Gabú, Oio, Quinara e Tombali, que são subdivididas em trinta e seis setores além de um setor autônomo, que é Bissau, a capital. O país proclamou a sua independência, unilateralmente, em 24 de setembro de 1973, depois de luta armada dirigida pelo Partido Africano da independência de Guiné e Cabo Verde (PAIGC), que durou mais de onze anos. Contudo, Portugal só reconheceu a independência de Guiné-Bissau no ano seguinte, em 10 de dezembro de 1974 [8].

De abordagem qualitativa, o estudo utilizou-se de uma pesquisa-formação desenvolvida com dezesseis estudantes guineenses da UNILAB, tendo como estratégias de aproximação com a realidade a observação e a análise dos relatos produzidos pelos discentes durante uma oficina formativa.

Além da Introdução e das Considerações Finais, o texto encontra-se estruturado em três partes, quais sejam: i) A pesquisa-formação iluminando o caminho metodológico; ii) Formação de professores em Guiné-Bissau: entrelace de história, política e currículo; iii) Guineenses em Formação: uma perspectiva descolonizante.

2 A PESQUISA-FORMAÇÃO ILUMINANDO O CAMINHO METODOLÓGICO

Esta investigação, de abordagem qualitativa, foi desenvolvida em conjunto com um grupo de dezesseis discentes guineenses. Sendo assim, a referida pesquisa tem a prática como ponto de partida e de chegada [9]. Os estudantes tiveram uma participação ativa na construção da pesquisa e o foco se deu nas relações estabelecidas, valorizando o “seu ponto de vista, a sua inclusão no processo de investigação, bem como a preocupação de que a pesquisa tenha repercussões positivas para o meio, estimulando os participantes a prosseguir o processo iniciado pela pesquisa” [10].

De acordo com a compreensão de [11], há cinco características básicas para a constituição de uma investigação qualitativa: i) o ambiente natural é a fonte direta e o instrumento principal é o investigador; ii) é descritiva; iii) tem um interesse maior pelo processo do que pelo produto; iv) faz a análise dos dados de forma indutiva; v) o significado é de importância vital. Esse conjunto favorece à pesquisa qualitativa compreender o ponto de vista dos participantes no contexto em que estes se situam.

O movimento da pesquisa foi desenvolvido junto com o processo formativo dos discentes guineenses. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do processo formativo

daqueles embasa a pesquisa. Com isso, a voz do sujeito foi sempre considerada uma tessitura da própria investigação [12].

Com vistas ao desenvolvimento do processo de pesquisa-formação, recorremos aos temas metodológicos da pesquisa-ação. Nesse sentido, “a relação entre pesquisa e ação estabelece uma forma de compromisso que alcança uma dimensão comunicativa, social, política, cultural, ética, às vezes, estética, e que promove o retorno da informação aos interessados e capacitação coletiva” [13].

Os dados dessa investigação foram coletados a partir de uma formação intitulada “Didática em perspectiva descolonizante para professores guineenses em formação”, desenvolvida no âmbito do *Campus* das Auroras, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, no município de Redenção, Ceará, Brasil. Foram realizados cinco encontros, que aconteceram semanalmente entre os meses de fevereiro e março de 2019, com duração de quatro horas aulas cada um.

O público participante foi composto por um total de dezesseis estudantes guineenses de cursos da licenciatura da UNILAB, incluindo homens e mulheres de diferentes idades e com interesse em potencializar a formação pedagógica de professores guineenses a partir do campo da didática. No entanto, é importante afirmar que a formação, inicialmente prevista para licenciandos guineenses, também teve participação de estudantes do Bacharelado em Humanidades, da Administração Pública e da Enfermagem, que se interessaram pela temática e solicitaram participação, pois de algum modo, pretendem trabalhar com a educação ao retornar a Guiné-Bissau.

Compreendendo a importância do dever ético dos pesquisadores, seguimos a Resolução 510/2016, que estabelece normas para as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, preservando os dados dos participantes dessa pesquisa-formação e em todos os momentos eles tiveram a sua liberdade de expressão garantida [14]. Assim, nesse texto, para resguardar a identidade dos estudantes guineenses, utilizaremos pseudônimos: EG1, EG2, EG3 e assim sucessivamente.

A perspectiva epistemológica fundamental foi a descolonização das práticas pedagógicas e curriculares no contexto da Guiné-Bissau. Para a consecução do objetivo foram realizadas cinco oficinas interventivas com os discentes guineenses, mas para esse texto trazemos apenas os dados coletados durante a primeira oficina, intitulada: “Memórias da docência: construção e desconstrução da identidade profissional guineense”.

A tessitura desenvolvida pelos temas metodológicos da pesquisa-ação favoreceu o diálogo entre teoria e prática, possibilitando uma efetiva participação dos estudantes guineenses no processo de concepção e de desenvolvimento da oficina formativa. Com isso favoreceu uma reflexão sobre a prática, uma (re) elaboração das situações e a promoção da autoformação e da formação coletiva nesse processo de pesquisa-formação.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GUINÉ-BISSAU: ENTRELAÇE DE HISTÓRIA, POLÍTICA E CURRÍCULO

A formação de professores em Guiné-Bissau remonta à década de 1960, quando visando melhorar a qualidade da educação guineense, iniciaram a criação de Escolas de Formação de Professores e Centros de Formação. Nesse sentido, “[...] a primeira escola de formação de professores foi criada ainda no período colonial, intitulada Arnaldo Schultz, em 1966, esta escola estava situada em Bolama, que na época era a capital do país” [15].

A referida escola de formação de professores tinha uma duração de quatro anos, exigia que os ingressantes dominassem línguas nativas e a língua portuguesa e “o plano de estudo consistia numa formação de nível geral, que compreende o Português e a Matemática, havendo também disciplinas voltadas à preparação de estudante como prestador de serviço à população” [15]. Após formados, eram alocados em escolas da zona rural.

Posteriormente, em 1972, foi criada em Bissau, a Escola do Magistério Primário [16]. Esta instituição e a de Bolama estavam voltadas à formação de docentes para o ensino básico, o equivalente ao ensino fundamental no Brasil.

Com a proclamação da independência, a República da Guiné-Bissau apostou na formação dos professores. Para tanto, “foi preciso fazer a contratação dos cooperantes estrangeiros de vários países, entre os quais: Brasil, Cuba, Portugal, Rússia e outros, para lecionarem no ensino secundário e ensino geral do país” [17].

Buscando ainda reduzir o quantitativo de docentes sem qualificação para o exercício da docência foram criados: “o Centro Máximo Gorki, em Cói; o Centro de Educação Popular Integrada (CEPI) em Jabada, e lançou-se o esquema das Comissões de Estudo (COME) para a superação dos professores em exercício” [16].

Posteriormente, foram criadas a Escola Normal 17 de Fevereiro, em Bissau (1975); a Escola de Formação Amílcar Cabral, em Bolama, (1975), voltada à formação de professores de ensino básico; a Escola Normal Superior Tchico Té (1979), voltada à formação de professores para o ensino secundário; a Escola Nacional de Educação Física e Desportos (1986), voltada à formação de professores de educação física e desportos [15].

Com esteio nos dados históricos apresentados, é importante mencionar que, mesmo com a criação destas escolas de formação de professores, que têm como objetivo aperfeiçoar o nível dos professores do ensino básico e secundário de Guiné-Bissau, na atualidade, o país ainda enfrenta muitas dificuldades, principalmente no que diz respeito à qualidade do ensino, como carência de professores, “[...] materiais didáticos, infraestruturas escolares, as sucessivas greves dos professores, exigindo as melhores condições de qualidade de vida no trabalho e permanente instabilidade político militar que acabam tornado muito fraco o nosso sistema de ensino” [18].

Guiné-Bissau, como muitos países do Continente africano, também passou pelo processo de invasão e colonização europeia. Nesse sentido, vale a pena ressaltar que esta colonização ocorreu com mais força e predominância nas áreas da educação, principalmente no que diz respeito ao sistema educativo do país.

Com a proclamação da independência de Guiné-Bissau, o país estava enfrentando muitos problemas, pois a herança colonial fazia-se presente principalmente no que diz respeito ao sistema educativo guineense. Assim, nos primeiros anos depois da proclamação da independência, enfrentava ainda muitos desafios em relação à formação de professores. Nessa linha de pensamento, [17], argumentam que “no começo da independência, muita coisa ainda estava apenas no início, o peso da cultura colonialista fazia-se sentir e, de resto, a definição de uma política educativa não podia ser isolada da concepção política global do país, que só paulatinamente se ia delineando”.

De acordo com dados do Programa de Formação dos Educadores do Ensino Básico da Guiné Bissau, com o passar dos anos, o país conseguiu superar algumas barreiras, oferecendo quatro escolas de formação de professores; duas direcionadas à formação de professores do Ensino Básico e duas destinadas à formação de professores do Ensino Secundário [19].

No entanto, o país ainda apresentava na primeira década deste século várias lacunas no que diz respeito à formação dos professores, posto que “entre os 4.665

professores do Ensino Básico em serviço no ano lectivo de 2005, 48% não possui formação adequada e certificação, e 11% não possui inclusive o Ensino Secundário concluído” [19]. Além disso, é preciso registrar a dificuldade de acesso a manuais escolares bem como a carência de equipamentos e suporte pedagógico.

Nesse sentido, em 2007, o Estado assumiu a compreensão de que a

A formação de professores é um fator essencial para garantir a qualidade do ensino e alcançar a transformação das práticas pedagógicas e a melhoria do sistema educativo, a formação dos professores é um dos fatores para o desenvolvimento do sistema educativo guineense, porém se há professores bem formados com certeza que a educação terá um bom rumo para frente [19].

No entanto, mesmo com o investimento na formação de professores, a educação guineense ainda está muito ligada ao passado colonial, excluindo assim muitos aspectos nacionais que precisavam estar nos currículos do país, como: cultura, línguas nacionais, em particular o crioulo, dentre outros aspectos importantes que foram deixados de lado.

Buscando garantir o seu direito à formação, os professores se organizam por meio do Sindicato Nacional dos Professores (SINAPROF) e do Sindicato Democrático dos Professores Guineenses (SINDEPROF). Conforme [20], entre as reivindicações e as lutas desses sindicatos e dos professores em geral, destacam-se as seguintes pautas:

- ✓ Qualificação profissional de mais professores para cobrir o número necessário para expandir o sistema escolar em todo o território nacional e formar docentes de alto nível para a Educação Superior, indispensáveis para qualificar e garantir o funcionamento regular das instituições de formação superior (IFS) do país;
- ✓ Treinamento e atualização permanente dos professores na ativa;
- ✓ Garantia de condições mínimas para o exercício docente, que favoreça a motivação profissional e o desempenho promotor da aprendizagem dos alunos (construção de escolas suficientes para atender à demanda, com salas de aula equipadas e fornecimento regular de luz elétrica);
- ✓ Promoção de equidade na distribuição dos professores pelas escolas do país;
- ✓ Garantia de acesso dos jovens à educação superior, entre outros meios, através de bolsas de estudo tanto nas IFS do país quanto no exterior;
- ✓ Capacidade de absorção, gestão transparente e melhor distribuição dos recursos orçamentários destinados à educação no país;
- ✓ Aplicação das leis aprovadas para o sistema educativo, nomeadamente, a Lei de Bases do Sistema Educativo, a Lei da Carreira Docente e a Lei do Ensino Superior e da Investigação Científica, entre outras.

As pautas dos docentes e sindicatos guineenses revelam que se não houver um investimento estruturado na formação inicial e contínua dos docentes, com adequada infraestrutura escolar, equipamentos e materiais didático-pedagógicos, além de valorização social e financeira, apoio da família e acompanhamento por parte dos órgãos

competentes, a qualidade da educação permanecerá apenas nos discursos e/ou nos documentos oficiais.

O exposto revela que as políticas públicas de formação e trabalho dos docentes precisam ser repensadas, sobretudo em relação à formação inicial e continuada e aos currículos. Se a formação não atende às expectativas dos docentes é preciso rever os currículos vigentes, bem como o modo como são implantados. Do contrário, teremos contínuas experiências mal sucedidas, posto que foram “introduzidas de forma mecânica no país, importadas por meio de literaturas e por vezes até impostas pelos financiadores, sem margens para uma reflexão e apropriação nacionais” [19].

Com efeito, a importação dos currículos nem sempre dialoga com realidade do país e muitas vezes acaba excluindo a maior parte dos sujeitos envolvidos. Visando superar essa realidade, o Programa de Formação de Professores do Ensino Básico de Guiné-Bissau propunha

Um currículo organizado em duas dimensões que se complementam e articulam-se entre si: uma geral, que contempla a Formação Pedagógica focando os conhecimentos da Pedagogia, da Psicologia e das metodologias de ensino e outra, específica, que contempla a Formação Acadêmica, envolvendo os conhecimentos de Português, Matemática, Ciências Integradas e Expressões [19].

Assim, o currículo não é neutro. Isso reflete muito na sua elaboração, uma vez que ele geralmente favorece alguns segmentos sociais e acaba excluindo outros, podendo sofrer manipulações dos dominadores. De acordo com a compreensão de [20], o currículo é escolha, identidade, conhecimento construído socialmente e está para além da noção de estrutura curricular. Para Dussel [22], é necessário produzir “escrutínio crítico”, isto é, evitando contentar-se em observar o óbvio, mas focando o olhar nas complexas práticas socioculturais e políticas que configuram o currículo.

No que tange à questão da importação do currículo, Guiné-Bissau como muitos países que passaram por processos de colonização, ainda apresenta essa prática. Todavia, vale lembrar que o currículo é um espaço de disputas constantes, ou seja, espaço de poder, que “transmite visões sociais particulares e interessadas e produz identidades individuais e sociais particulares” [5].

No que diz respeito aos países da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa - CPLP, em particular de Guiné-Bissau, podemos perceber a grande influência e peso da colonização na elaboração desses currículos escolares, uma vez que, em particular os Países Africanos da Língua Oficial Portuguesa – PALOP, ainda dependem dos

colonizadores para a elaboração de suas diretrizes curriculares, como também na elaboração dos currículos da formação dos professores e no envio de professores portugueses para ensinarem nas escolas de formação e que muitas vezes não conseguem adaptar-se às realidades do país.

De acordo com as concepções de [23], o eurocentrismo leva a uma compreensão das coisas postas como estão, sem abertura ao questionamento, como se tudo fosse natural. É preciso, portanto, dialogar com Freire [24] e pensar em uma educação libertadora, assentada na prática dialógica, que se opõe às abordagens autoritárias, compreendidas como absolutas e impregnadas de preconceito.

4 GUINEENSES EM FORMAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DESCOLONIZANTE

A oficina “Memórias da docência: construção e desconstrução da identidade profissional guineense”, desenvolvida com estudantes guineenses da UNILAB, teve como objetivo construir/investigar uma identidade profissional docente com foco na realidade de Guiné-Bissau. O encontro iniciou com alongamento e exercício de respiração, acompanhados por música instrumental africana. A dança é muito cara à cosmovisão de raiz africana e, de acordo com Petit [25], “dançar, na perspectiva afroancestral aqui tratada, remete a uma visão circular do mundo, na qual início e fim se encontram, em eterna renovação”. Essa experiência ajudou os participantes a se soltarem de possíveis amarras que poderiam impedir a contribuição com esta pesquisa-formação.

Na sequência, os participantes se apresentaram e foi construído o planejamento a partir dos objetivos da formação. Em seguida, foi feita uma breve exposição compartilhada sobre a realidade da educação em Guiné-Bissau, ou seja, os participantes foram provocados e motivados a falarem sobre a educação no contexto guineense. Em sintonia com a conversa sobre educação, muitos deles ativaram suas memórias e falaram sobre as suas histórias de vida em Guiné-Bissau, em especial, rememorando experiências do ensino secundário.

Ao partilhar memórias da escola com o grupo, um participante mencionou que a sua professora se utilizava da palmatória para repreender os alunos. É preciso salientar que a palmatória é uma das formas de castigo, como podemos constatar nos excertos seguintes:

Na altura eu achava que a professora era má, mas de acordo com a realidade do país, o comportamento que ela tinha não é o que nós temos hoje, ela tinha a educação da antiguidade, do tempo colonial, que ela passava para nós, e nós pensávamos que aquela realidade era negativa, mas só agora percebo que é positivo, porém agora podemos perceber que ela contribuiu muito na nossa educação tanto na escola, assim como fora da escola. (EG1)

Quando estava estudando 4ª. classe, com um professor que toda a escola sabia que ele não brinca, ou seja, é muito rigoroso no momento de aula, todo mundo preocupava em fazer as tarefas para não levar o castigo. (EG2)

Sobre a partilha da violência sofrida na escola, alguns participantes mencionaram que onde estudaram não passaram por isso; outros relataram que ainda é muito frequente nas escolas da Guiné-Bissau. [26] revela a violência escolar como uma construção histórico-cultural. Nesse sentido, a depender do período e da cultura onde se desenvolve, não necessariamente, “atos violentos foram percebidos enquanto tais em todos os tempos. Um dos exemplos refere-se aos castigos corporais em sala de aula: ‘antigamente’, a palmatória era vista como um complemento pedagógico fundamental ao processo de disciplina e aprendizagem”.

Alguns dos participantes compreendem que os castigos físicos podem ter sido uma forma de repreensão herdada dos colonizadores portugueses e/ou que fazem parte da experiência dos professores mais antigos. Sobre esse aspecto, [27] afirmam que “se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional”. Ao resgatarem de suas histórias escolares o uso da palmatória, os estudantes revelam parte das identidades profissionais dos professores guineenses que passaram por suas vidas.

Na sequência do encontro, a discussão girou em torno das políticas educacionais em Guiné-Bissau em diálogo com a identidade profissional de seus docentes. Um participante comentou que

Tem algumas coisas que podem ser reproduzidas, coisas boas e há coisas que tem que ser mudadas. A forma que alguns professores se comportam dentro de sala de aula deve ser mudada, porém tem professores que se preocupam mais como o aluno deve se comportar na sala, apegam mais na regra; tem que cumprir isso, do que o próprio conteúdo, e é uma educação mais burocrática e menos pedagógica. (EG3)

O estudante revela uma prática pedagógica tradicional, que se volta ao disciplinamento, com apego a um conjunto de normas e rotinas previamente definidas, ficando tudo muito previsível em sala de aula. Outro participante comentou ainda que

Em caso da Guiné, o que o professor quer é aquilo que vai cumprir, não são todos os professores que fazem isso, mas alguns professores se comportam dessa forma. Por exemplo, quando eu estava estudando 5ª. Classe, teve um professor, quando ele entrou na turma e meu cabelo que estava encaracolado, ele disse para pentear. Eu disse para ele que não tinha pente. Ele foi pegar o pente com o meu colega e fez com muita força. Não aguentei e chorei. Ele me tratou como se eu fosse filho dele. Não vejo a necessidade dele fazer aquilo. Outro caso aconteceu com o mesmo professor. Lembro que fizemos uma prova. A minha caligrafia é muito feia. Ele deu-me uma nota baixa. Perguntei a ele: - professor, eu respondi da mesma forma que meus colegas que tiram a nota média. Ele disse que não conseguiu entender a minha caligrafia, tenho que responder oralmente as perguntas. Se eu seguir aquela mesma ideia, eu vou estar a desenvolver algo negativo, acredito que mal ou positivo, depende mais ou menos da visão de cada um. Então, para mim o problema está mais na forma de como os professores são formados. (EG4)

Os dois relatos revelam um traço característico da pedagogia tradicional. De modo contrário a essa visão, [24], propõe uma educação que favoreça aos estudantes distintas possibilidades de construção do seu próprio saber, ultrapassando uma visão de ensino centrada na figura do professor como detentor do conhecimento. Em Guiné-Bissau, conforme relatos de vários participantes, ainda é muito presente a visão do docente como o portador do conhecimento que simplesmente deve ser transmitido aos discentes.

A perspectiva freireana busca ultrapassar o autoritarismo presente em algumas práticas docentes, dando lugar ao diálogo, ao afeto, à acolhida, à confiança. Com efeito, “O valor de qualquer currículo, de toda a proposta de mudança para a prática educativa, é aferido na realidade em que se aplique, em como se concretize em situações reais. O currículo em ação é a última expressão de seu valor” [28]. Nesse sentido, compreendemos o currículo como algo vivo, que se materializa na prática pedagógica por meio da interação docente e discentes, com troca de saberes e valores entre ambos, com vistas a processos de ensino e aprendizagem libertadores.

Outro participante retomou a questão da prática tradicional, salientando que esses comportamentos podem ser uma herança que os professores receberam de seus formadores e incorporaram isso, sendo repassado aos seus alunos, conforme segue.

A formação dos professores tem muito a ver com a forma de como os professores se enquadram a isso, por exemplo, quando você chega à escola de formação dos professores e vê seus formadores que estão a reproduzir esse mesmo sistema, você vai incorporar isso e levar para sala de aula, para os seus alunos. Acho que o problema está mais no próprio curso de formação dos professores, desde 1992/1993 até hoje estamos estudando o mesmo conteúdo, praticamente estamos reproduzindo aquelas coisas até hoje. (EG5)

As falas nos levam a refletir sobre a reprodução de padrões de comportamentos que ultrapassam a barreira do tempo. Na compreensão de [29], as inquietações e os limites

da teoria educacional refletem nas práticas pedagógicas, bem como os desafios presentes no cotidiano escolar impactam a teoria e cobram novas possibilidades para o fenômeno educativo, como a mudança dos currículos, viabilizando a convivência com a diversidade em suas distintas manifestações presente nos diversos espaços sociais.

Em outra direção, situamos falas de participantes, desvelando boas práticas pedagógicas de professores guineenses, considerando o estudante e sua aprendizagem como foco da aula. Vejamos:

Lembro-me de um professor que eu tinha de matemática no 11º ano. Ele é um tipo de professor que mesmo que fossem em 30 minutos de aula se o assunto era bem puxado e ele estava explicando e ninguém estava percebendo ou dando conta da matéria, ele parava e liberava a turma, dizendo que por hoje é tudo. Outro dia vamos continuar com a mesma matéria, porque mesmo ficando aqui vocês não vão perceber, então não vale a pena continuar assim. Esse é um dos professores que me marcou muito. (EG6)

Em Guiné-Bissau eu estudava com um professor de matemática e ele tinha muitas dinâmicas para fazer o exercício. Quando ele explicava e não entendíamos, ele procurava trazer outros exemplos da novela e por aí vai; na época ele assistia a novela só para nos explicar melhor a matéria; ele procurava cada exemplo para nos fazer entender. Ele também costumava dizer se não entendíamos em crioulo ele podia explicar em qualquer outra língua étnica que nos facilitasse a compreensão. Eu não gostava da matemática, mas acabei gostando só por causa daquele professor; ele explicava e ajudava a gente, diferente dos outros professores. Para mim, a dinâmica está faltando muito para os professores guineenses, porque nem todos têm a dinâmica ou a paciência de criar uma dinâmica para ajudar no melhor entender dos seus alunos. (EG7)

Os relatos dos discentes guineenses dialogam com as ideias de [30] ao propor a importância de se considerar os aspectos socioculturais e políticos do ensino, em especial, as necessidades apresentadas pelos discentes. Nesse sentido, o autor propõe a valorização da autonomia dos docentes para que deem um novo sentido ao que ensinam, que será mais ou menos transformador de acordo com a sua formação, subjetividade, consciência e sociabilidade, pois:

Es la praxis de la vinculación, de la construcción de subjetividades como individuación pero también como sociabilidad, fenómeno al interior del cual ocurre la construcción de conocimiento pero como una dimensión inserta de manera profunda en esta aventura de humanización, que es de relación con otros y con el mundo [30].

A busca por uma educação descolonizadora pauta-se pela humanização de si e dos outros e leva a várias dimensões, como o respeito, a humildade, a esperança e uma abertura ao desafio de desenvolver novas aprendizagens, quebrando o pensamento didático hegemônico e marcando um novo compromisso, que é pedagógico, social, ético,

político, sulear, e, portanto, surge na perspectiva da horizontalidade. Nessa perspectiva, [2], advoga a necessidade de um diálogo horizontal que reconheça a pluralidade de conhecimentos, por meio da interação entre diversos saberes, posto que um saber existe na relação com os demais, mas sem afetar sua autonomia.

Um dos participantes da oficina mencionou que esteve em uma das escolas de formação de professores de Guiné-Bissau. De acordo com ele, o maior problema das escolas de formação de professores está nos currículos elaborados pelo Ministério da Educação, conforme segue.

Quando se fala do sistema educativo na Guiné precisamos saber propriamente do sistema no seu todo, como é que o Estado pensa a educação. Qual é o currículo que ele implementa nas escolas de formação dos professores. Eu estava na escola de formação dos professores “Tchico Té”, mas eu estava vendo que o próprio currículo que é elaborado pelo Ministério da Educação talvez não é tão suficiente para formar os professores para atuarem nas escolas. Isso são elementos que podemos pensar independentemente. Podemos pensar que talvez o próprio governo não tem uma elaboração de programa das escolas que talvez possa ajudar esses professores para poder, pelo menos, ter dinâmica e vontade. [...] Entre todos esses elementos, devemos pensar a educação na Guiné-Bissau, em particular o currículo escolar, uma vez que é muito precário. Isso que a gente tem que pensar. (EG8)

Em relação às fragilidades do sistema educativo de Guiné-Bissau, [5], ressaltam que houve mudanças na política educacional do país, mas persiste a marca da “indefinição política, descontinuidades, contradições, reformas inacabadas, ineficiência, desajustado da realidade do país, instável e com grandes diferenças entre meio urbano e rural”, herança da educação colonial.

O participante EG8 continuou sua exposição:

Na escola de formação de professores você só se depara com a pedagogia quase no último ano. Como a pessoa vai ter condição de implementar isso dentro da sala de aula? Ainda você não tendo a pedagogia para ensinar, como você vai ensinar? Mas tudo isso depende do Estado para articular essas coisas. O Estado deve pensar nessas condições, nos elementos essenciais quando se fala do procedimento educacional. Mas se o Estado não pensar nesses procedimentos, currículo escolar e na condição de vida desses professores que vão atuar, possivelmente eu posso até ter vontade de lecionar, mas esses elementos acabam me impedindo de fazer aquilo que pretendo fazer. Também tem a questão da vontade e vocação que talvez podemos pensar na Guiné. Porque as pessoas refugiam-se para escola de formação de professores, porque não têm condição de fazer outra formação. A pessoa entra na escola de formação de professores para ter emprego, mas isso não é vocação da pessoa. (EG8)

A precarização do trabalho docente é um traço marcante nos países subalternizados pelo capitalismo, em especial aqueles colonizados, como é o caso de Guiné-Bissau. Há de se considerar que o país saiu há cinco décadas de seu período de

subalternização colonial à Portugal, pois sua independência data de 1973. De lá para cá a população luta pela qualidade na educação e na formação de professores, o que ainda não se concretizou conforme já exposto.

[5] refletem sobre a capacidade de resiliência de sistemas educativos como os de Guiné-Bissau, ou seja, “em contexto de emergência/fragilidade/crises prolongadas/reconstrução pós-conflito, uma vez que estes se reconstroem, mesmo nas circunstâncias mais desafiantes, com o apoio das comunidades, devido ao papel simbólico e estratégico atribuído à educação”.

No imaginário dos participantes, a identidade dos professores de Guiné-Bissau é muito afetada com as políticas do Ministério da Educação Nacional, o que podemos verificar é que, nas falas, muitos fizeram alusão ao currículo das escolas de formação dos professores.

Outro ex-aluno da escola de formação dos professores, em seu relato, mencionou acerca da falta de formação continuada e dos docentes em Guiné-Bissau.

Quando se fala da construção da identidade docente, vamos ter diferentes elementos que vão compor essa identidade, um dos mais importantes que podemos considerar é a nossa experiência, o que vivemos durante a nossa vida até aqui, mas também tem uma coisa importante que quando eu vou falar da vida e docência na Guiné-Bissau sempre me passa pela cabeça que é essa questão de formação continuada dos professores. Na verdade, procuram as instituições para se formarem, mas depois disso se acomodam, não preocupam com atualização dos conhecimentos, e sendo que o conhecimento é produzido a cada dia. Então este aqui acaba sendo um dos pontos que na verdade devem ser trabalhados não só pelo estado, mas toda a sociedade educativa da Guiné-Bissau deve se envolver para trabalhar, e se nós não optamos para essa mudança, dificilmente vamos ter aquela educação que todos nós almejamos, principalmente nós que estamos a sair daqui para ir lá trabalhar. Podemos sair daqui bem formados com energia e capacidade para desempenhar essa função no setor do ensino, mas se o Estado não mudou o sistema educativo, não pensou na reformulação dos currículos, no qual nós vamos trabalhar a base dele, é impossível pensar no sucesso, porque a reforma se faz, deve ser feita. Mas na Guiné se vê que quando uma coisa é produzida, ela dificilmente sofre alterações, quer queremos ou não. (EG9)

Compreendemos que a formação continuada pode ser desenvolvida em serviço, tomando o currículo e a prática pedagógica como elementos centrais, valorizando a pesquisa em um processo articulado de formação docente, envolvendo as instâncias governamentais, a escola e a universidade. O participante EG9 continuou:

E era isso que queria contribuir no que diz respeito aos professores da Guiné-Bissau. Quem é que define a política de formação dos professores? É o governo. Então essa formação inclusiva, a formação que é dada na universidade, ela não é dada em vão. O currículo é política, se o governo decidiu assim é assim. O governo também decide sobre dar aula naquele país.

Só dá aula quem for formado na graduação. Existe um documento que para dar aula na Guiné-Bissau tem que passar pela formação dos professores? Uma coisa que acontece na Guiné-Bissau é a precariedade dos professores; às vezes a pessoa só de terminar o liceu, vai lá e começa dando aula no ensino básico e até mesmo no liceu. Tem as escolas que recebem os alunos que saem do liceu. Às vezes se a pessoa é fluente numa disciplina ela assume a sala de aula mesmo sem formação nenhuma. (EG9)

Outra questão destacada pelo participante é a carência de professores. Muitas vezes são recrutados os alunos mais destacados para assumirem o lugar dos professores. Em consequência, a precarização tende a se avolumar, frente ao despreparo dos docentes para o ensino. A falta de infraestrutura nas escolas é outro fator relevante. Segundo Sané [20], “[...] o ensino público na Guiné-Bissau é marcado por carências em todos os seus níveis. O parque escolar encontra-se em péssimas condições de funcionamento, falta de quase tudo para garantir um mínimo de sua funcionalidade”.

O encontro de formação finalizou com um princípio sular de aproximação entre a história de vida de estudantes guineenses, identidade e formação docente por meio de dramatizações. Os participantes se dividiram em três grupos de acordo com os três eixos da identidade docente, quais sejam: i) história de vida; ii) formação de professores; iii) experiências.

O grupo 1, em sua dramatização, elencou cinco pontos referentes às suas memórias de Guiné-Bissau e que se relacionam com a construção da identidade profissional docente: i) educação bancária; ii) educação sem palmadas; iii) importância da família no processo de ensino; iv) relação interpessoal professor e aluno; v) burocracia no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, o grupo 1 enfatizou em suas memórias escolares que o professor em Guiné-Bissau *“muitas vezes [...] não pode estar lá como um intelectual e transformador que vai fazer com que seus alunos sejam aqueles alunos reflexivos que vão ter uma visão crítica das coisas que estão sendo estudadas”* (Grupo 1). A essa perspectiva da educação deram o nome de Educação bancária, o que na crítica freireana assentava-se em torno de uma prática pedagógica autoritária, que compreendia os processos de ensino e aprendizagem como mera transmissão de conhecimentos [24].

O professor que assume uma postura de detentor do conhecimento compreende o estudante como mero receptáculo de suas informações, contribui para uma adaptação discente ao mundo e não para que reflita, questione e busque transformar a realidade em que se encontra.

A dramatização do grupo 1 segue, quando os participantes apresentam a próxima memória acerca da construção da identidade profissional docente coletiva, chamada de Educação sem palmadas, ou seja, *“Na Guiné na nossa época escolar até hoje, em algumas escolas acontece esse ato em que o professor tem que bater no aluno para poder fazer o estímulo de aprendizagem no aluno” (Grupo 1)*. Sobre o fato de os castigos físicos ainda acontecerem, o grupo deixou evidente na dramatização o seu desconforto e desaprovação, concluindo que não consideram a melhor forma do professor estimular a aprendizagem.

[31] nos faz compreender que “o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas”. Com efeito, os estudantes guineenses acessaram lembranças de suas trajetórias escolares como uma perspectiva de não as repetir no futuro como docentes.

O terceiro desdobramento foi denominado pelo grupo 1 de importância da família no processo de ensino. A palestra dramatizada trouxe um relato de experiência de um estudante guineense, testemunhando o valor do acompanhamento familiar na educação escolar da criança e, como consequência, no gosto pela docência. *“No meu caso, a minha família teve um papel muito importante na minha fase inicial na escola, porque eu não aprendi exatamente a ler na escola, a minha mãe tem segunda classe da antiguidade. Então aquilo é mais que suficiente para que ela nos ensinasse em casa” (Grupo 1)*. Para o grupo, o acompanhamento familiar é de fundamental importância para o gosto pelo mundo da educação, sobretudo para futuros professores que irão trabalhar com crianças.

O quarto elemento levantado pelas memórias coletivas que influenciaram a construção da identidade profissional docente foi denominado relação interpessoal professor e aluno. Dramatizando a palestra, os discentes deram a vez a um colega para fazer um relato de experiência, que demonstra sua maturidade ao reconhecer que as relações interpessoais interferem nos processos de ensino e aprendizagem.

Vou contar uma história que passei no meu processo de aprendizagem. Quando eu estava estudando quarta classe, eu tinha uma professora que toda sexta-feira chegava à escola muito irritada e sempre soltava o cabelo. Não sei se ela tinha problemas em casa porque às vezes tem professores que saem de casa com seus problemas familiares para, na escola, descontar nos alunos. Essa professora quando chegava às sextas-feiras batia nos alunos, proibia os alunos a sair no intervalo. Essa situação de professores saírem com seus problemas familiares de casa e levar para escola é um processo que tem que ser mudado. Porque às vezes tem alunos também que têm os seus problemas: chegar à escola às vezes sem comer, porque têm dias que o almoço atrasa (Grupo 1).

O grupo se posiciona afirmando que assim como o aluno, o professor também não deveria descontar seus problemas em outras pessoas. Um outro aspecto relevante para a relação interpessoal professor e aluno é trazido à tona, quando o grupo relata outra experiência. Na ocasião, um dos membros do grupo estava fazendo curso de formação de professores na Escola Normal Superior Tchico Té e relata que, mesmo sendo formação de professores, o docente costumava não valorizar a opinião dos futuros professores sobre os estudos históricos, sendo somente ele o centro da verdade. Para eles, esse comportamento, lembrado na oficina, dificulta a construção da identidade do professor como intelectual e retoma a questão da educação bancária [24].

O quinto e último ponto em destaque nas memórias acessadas pelo grupo foi denominado burocracia no processo de aprendizagem. Na palestra dramatizada, os estudantes relataram que há uma grande burocratização do ensino em Guiné-Bissau. Em destaque, tocaram novamente em uma realidade bastante presente, a questão da alimentação, já que vários alunos chegam à escola sem ter se alimentado. Contudo, os professores parecem desprezar essa situação, exigindo dos estudantes a pontualidade formal. Para os estudantes, isso não motiva as crianças a estarem em sala de aula.

O ensino é muito burocrático, principalmente nas questões dos horários, o que se verifica principalmente no ensino básico e liceu [...] sem que os professores levem em conta os alunos que [...] uma boa parte vai para escola sem tomar pequeno almoço [...] o professor não repara, mesmo vendo que os alunos estão indispostos, fica dando aula, só para cumprir horário (Grupo 1).

Os discentes acreditam que essa situação deve ser modificada, pois repercute em suas memórias coletivas até mesmo quando adultos. Consideram uma perspectiva não didático-pedagógica, já que representa uma estratégia de desmotivação para a aprendizagem.

O segundo grupo dramatizou uma situação vivenciada na realidade por um dos participantes. Essa problematização tem relação direta com os saberes docentes que devem ser cultivados na formação de professores. Desta forma, há muito mais possibilidades da construção de uma identidade profissional que possibilite uma melhor relação professor-aluno. A dramatização se passou da seguinte forma:

Eu estava no ensino secundário numa escola católica. Morava perto da escola e meu sobrinho estava doente. Só que quando o menino faleceu, meu irmão foi avisar na minha escola para mim. Porém o professor me proibiu de sair da sala. Me mandou sentar. Disse que iria sair. O professor disse que se saísse levaria falta como indisciplinado. Falei, está certo. E saí (Grupo 2).

Com base na análise feita pela estudante sobre a situação vivida, o comportamento do professor não tem relação com sua formação docente, mas sim com a falta de uma formação mais pessoal, uma parte socioemocional do profissional, já que em Guiné-Bissau o professor tem uma autoridade excessiva sobre os estudantes. Porém, é importante salientar que também é papel da formação acadêmica docente preparar os futuros professores para lidarem com situações de conflito, que envolvam problemas familiares e pessoais dos estudantes.

Faltou ao professor uma relação de empatia, de acolhida ao outro e à sua dor. [32] nos apresenta a importância do diálogo, compreendido como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

O relato revela ainda a necessidade de o docente em sua prática pedagógica mobilizar os diversos saberes, aliando experiência e conhecimentos específicos aos saberes pedagógicos. Para tanto, é preciso considerar o ensino no contexto em que acontece, ou seja, como prática social e historicamente situada [33].

Nesse sentido, [34] afirmam: “A inserção dos saberes da Pedagogia nos processos formativos deve acontecer de maneira integrada aos demais saberes e a uma proposta curricular pautada na superação da dicotomia teoria x prática, saberes pedagógicos x saberes específicos da ciência ensinada”. Assim, é preciso refletir sobre os saberes da docência, compreendendo-os de modo integrado e não fragmentado, interligando vida, formação e trabalho.

O grupo 3 dramatizou, a partir de suas memórias, o eixo das experiências do professor e como essas experiências corroboram com a identidade profissional. Na cena, que se passou em sala de aula, os componentes do grupo apresentaram o drama de dois professores. O primeiro era um professor inexperiente; novato em sala de aula. Estava tentando explicar o conteúdo para os alunos, mas eles não estavam entendendo a matéria que ele estava explicando. Os estudantes perguntaram suas dúvidas ao professor, mas a sua falta de experiência o fazia ficar irritado ao tentar responder. O fato também era que ele não dava conta do conteúdo, não conseguia responder às perguntas e os alunos ficavam com dúvida o tempo todo. No segundo tempo da aula veio em cena uma professora. Ela é mais experiente em sala de aula. Começou a explicar a matéria, só que os alunos não estavam entendendo. Os alunos tentaram perguntar a professora sobre o assunto, então a professora procurou outra forma de explicar. Alguns entenderam, mas

um estudante ainda não havia compreendido e fez novamente a pergunta à professora e ela explicou mais uma vez para esse aluno. Ou seja, explicou para a turma toda, trazendo exemplos para os alunos melhor entenderem, até que finalmente todos entenderam sobre a matéria trabalhada.

Os discentes participantes da oficina revelam que, para eles, o tempo de exercício da profissão docente faz a diferença no tocante aos eventos que possam vir a atrapalhar os processos de ensino e aprendizagem. Contudo, refletimos que os saberes da docência não podem ser vistos de modo fragmentado, pois conforme afirma [35], além dos saberes acumulados ao longo da experiência, os docentes precisam mobilizar os saberes dos conhecimentos específicos da disciplina a ser ensinada e os saberes pedagógicos, considerando a prática social da educação, compreendendo o imperativo diálogo com a teoria para que a prática, efetivamente, seja ressignificada.

[33] nos leva a conjecturar sobre a necessária reflexão contínua das práticas pedagógicas como possibilidade para identificar os desafios e mobilizar a construção de novos caminhos para a sua superação. Consoante ao trabalhado na oficina proposta por essa pesquisa-formação esse ato não pode ser individualizado. De maneira oposta, é uma prática de formação coletiva em que cada sujeito reflete e externa seus posicionamentos em torno de suas memórias escolares, do modo como o currículo se manifesta em ação, contribuindo para a (des) construção de sua identidade docente, visando a processos de ensino e aprendizagem libertadores, marcados pelo diálogo teoria e prática, ampliando o conhecimento individual e coletivo em uma perspectiva sulcar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivo refletir sobre a formação de professores em Guiné-Bissau a partir de uma perspectiva descolonizante e resultou de uma pesquisa-formação desenvolvida com dezesseis estudantes guineenses da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB.

A colonização europeia atingiu fortemente a educação guineense, sobretudo o sistema educativo do país, deixando marcas no currículo, na formação de professores e em suas práticas pedagógicas, em grande medida, caracterizadas por uma educação tradicional, centrada na figura do professor como detentor do conhecimento.

A participação dos discentes guineenses na oficina “Memórias da docência: construção e desconstrução da identidade profissional guineense”, trouxe à tona as suas histórias de vida e formação em Guiné-Bissau, em especial, rememorando experiências do ensino secundário.

Ao partilhar suas memórias com o grupo, os participantes revelaram consciência da realidade sócio-histórica, política e cultural da educação guineense e o desejo de desconstruir a educação bancária ainda presente no país. Para tanto, buscam assumir uma educação humanizadora, libertadora e descolonizante/sulear para que o diálogo, o afeto, a acolhida à diversidade e a confiança tenham lugar em currículos vivos, materializados na formação e na prática pedagógica.

Por fim, à guisa de conclusão, ressaltamos três pontos emergentes desta pesquisa: i) o currículo decolonial ainda é um campo muito recente em Guiné-Bissau e precisa ser explorado em virtude da forte presença colonial no currículo guineense; ii) o Ministério da Educação de Guiné-Bissau precisa de autonomia política para que se tenha um currículo que considere a realidade política e a diversidade sociocultural do país, distanciando-se das obrigações impostas por países europeus; iii) a formação de professores precisa atender às especificidades da educação guineense, articulando teoria e prática, assentada na reflexão e na transformação da realidade local.

REFERÊNCIAS

- [1] FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- [2] SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- [3] BRASIL. **Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010**. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil 2010.
- [4] MEIJER, R. de A. e S. A formação docente afrocentrada da UNILAB: o saber docente ancestral no ensino de didática nos países da integração. **Debates em Educação**, Maceió, Vol. 11, Nº. 23, Jan./Abr., 2019
- [5] MORGADO, J. C.; SANTOS, J.; SILVA, R. da. Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. **Configurações**, vol. 17, 2016, pp. 57-77

- [6] GUINÉ-BISSAU. **Recenseamento Geral da População e Habitação**. Guiné-Bissau. Características Socioculturais. Instituto Nacional de Estatísticas, 2009.
- [7] MONTEIRO, A. O. C. **Guiné-Bissau da luta armada à construção do estado nacional: conexão entre o discurso de unidade nacional e diversidade étnica (1959-1994)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.
- [8] TEIXEIRA, R. J. D. **Cabo-Verde e Guiné-Bissau: as relações entre a sociedade civil e o estado**. Recife, 2015.
- [9] PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2006.
- [10] ANADÓN, M. **A pesquisa dita “qualitativa”**: sua cultura e seus questionamentos. Senhor do Bonfim, BA: UNEB/UQAC, 2005.
- [11] BOGDAN R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- [12] MARTINS, E. S. **Formação contínua e práticas de leitura: o olhar do professor dos anos finais do ensino fundamental**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2014.
- [13] THIOLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [14] BRASIL. **Resolução 510/2016**. Conselho Nacional de Saúde. Ministério da Saúde, 2016.
- [15] INDJALÁ, S. **Sistema educacional e formação de professores na Guiné-Bissau**. Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, 2018. Congressos Nacional de Formação Docente e Estadual Paulista sobre Formação de Educadores. Disponível em: <https://sigeve.ead.unesp.br/index.php/submission/downloadFileProceedings/2149>
Acesso em 24 mar. 2019.
- [16] BALDÉ, B. **Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té, Guiné Bissau**. Tese de mestrado, Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras, 2013
- [17] CÁ, C. M. O; CÁ, L. O. A questão da formação dos professores do ensino básico na Guiné-Bissau: desafios e perspectivas do governo nos anos de 1975-1986. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 5, p. 20-32, maio/ago. 2017.
- [18] SANI, Q.; OLIVEIRA, M. R. Educação Superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v.16, n.33, p. 127 - 152, Jul./Dez. 2014.
- [19] GUINÉ-BISSAU. **Programa de formação dos educadores do ensino básico da Guiné-Bissau**. Documento de Base. Bissau, Outubro 2007.

- [20] SANÉ, S. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 27, n.1, p. 55-77, jan/jun 2018.
- [21] SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- [22] DUSSEL, I. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças? In: LOPES, Alice R. C. e MACEDO, Elizabeth (Orgs.) **Currículo**: Debates Contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002, p. 55-77.
- [23] QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. In: SANTOS, B. S; MENEZES, M. P. (Org.). **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.
- [24] FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- [25] PETIT, S. H. **Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral** - contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- [26] YAMASAKI, A. A. **Violências no contexto escolar**: um olhar freiriano. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.
- [27] TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no73, Dezembro/2000.
- [28] GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Madri: Morata, 1991.
- [29] GOMES, N. L. Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. In: **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- [30] BAEZA ARAYA, A. La resignificación de la didáctica em el debate contemporáneo: un espacio de lucha por el sujeto. In: BAEZA ARAYA, A.; RAMÍREZ MUGA, M.; GÓMEZ RÍOS, P. **Acercamientos a la Didáctica desde la perspectiva del sujeto**: experiencias de cambio e indagación con profesores. Santiago: Ediciones de Pantalón Corto, 2015.
- [31] FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- [32] FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- [33] MARTINS, E. S. **Educação das relações étnico-raciais e formação de professores de Ciências da Natureza e Matemática**: um estudo em escolas de ensino médio do Maciço de Baturité/CE. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2018.

[34] MARQUES, A. C. T. L.; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da Pedagogia?: uma reflexão sobre Docência e Saberes. In: **Revista Metalinguagens**, n. 3, mai. 2015, p. 135-156.

[35] PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DESAFIOS À INTRODUÇÃO DE MODELO BRASILEIRO BASEADO NA GESTÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO

CHALLENGES TO THE INTRODUCTION OF A BRAZILIAN MODEL BASED ON COLLECTIVE KNOWLEDGE MANAGEMENT

¹Thaís Conte Vargas; ²José Luís Bizelli; ^{*3}José Anderson Santos Cruz

¹Doutoranda em Educação Escolar pela UNESP. Araraquara, São Paulo, Brasil.

² Livre Docente. Professor da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pesquisador Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2 – CNPq. Araraquara, São Paulo, Brasil.

³ Doutorando em Educação Escolar pela UNESP. Editor Adjunto de Periódicos e Assessor Técnico em Gestão de Periódicos Científicos. Bolsista CAPES. Araraquara, São Paulo, Brasil.

*Autor para correspondência: e-mail: anderson.cruz@unesp.br

RESUMO

O trabalho aborda o ambiente vivido hoje pela educação brasileira, apontando para os desafios que devem ser superados para implantar um modelo de gestão baseado no conhecimento coletivo. A hipótese é que as escolas públicas brasileiras de ensino básico transitam de um modelo público para o modelo privado em nome da qualidade de gestão oferecida por instituições particulares. Os próprios investimentos públicos transferem recursos para o setor privado. A dificuldade repousa na capacidade que as plataformas privadas de ensino ofereçam para cumprir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no sentido de definir normas de gestão democrática na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e com a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local. Ou seja, os desafios para a construção de um modelo brasileiro baseado na gestão do conhecimento coletivo passam por questões como a consolidação da descentralização das atribuições escolares para os municípios, o fortalecimento dos professores enquanto atores educativos e a aproximação da escola aos valores culturais da comunidade.

Palavras-chave: Educação Brasileira. Modelo de Gestão. Conhecimento Coletivo.

ABSTRACT

The paper addresses the environment experienced by Brazilian education today, pointing to challenges that must be overcome to implement a management model based on collective knowledge. The hypothesis is that Brazilian schools of basic education move from a public to a private model in the name of the quality of management offered by private institutions. The public investments themselves transfer resources to the private sector. The difficulty lies in the capacity that private education platforms offer to comply with the Law of Guidelines and Bases of Education in order to define standards of democratic management in basic education, according to their peculiarities and with the participation of education professionals in the elaboration of the pedagogical project of the school and local communities. In other words, the challenges for the construction of a Brazilian model based on collective knowledge management include issues such as the consolidation of the decentralization of school assignments to municipalities, the strengthening of teachers as educational actors and bringing the school closer to the community's cultural values.

Keywords: Brazilian education. Management model. Collective knowledge.

1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa em Educação em países como o Brasil, a primeira questão que se coloca é o tamanho da demanda a ser abrigada pelo sistema – seja ele público ou privado. As cifras econômicas envolvidas passam a ser a segunda questão, já que os

valores gastos com a formação de professores, com o atendimento de alunos e com a criação da rede material que dá suporte às atividades previstas alcançam recursos significativos do Produto Interno Bruto (PIB) nacional, quando se fala em ensino público, e criam um imenso mercado atrativo para empresas que fazem da Educação seu negócio. Conseqüentemente, a intermediação pela busca da qualidade mínima indispensável para que se promova um ambiente sadio de ensino-aprendizagem propõe um terceiro fator: a regulação do setor, ou seja, aquele conjunto de regras e procedimentos legalmente institucionalizados que garantem o funcionamento das escolas.

É o contorno jurídico-institucional que possibilita a aplicação de variados modelos de gestão na atividade escolar. Um dos fatores determinantes para a regulação de um sistema complexo de educação é o grau de autonomia conferido às unidades de ensino-aprendizagem. Retomando, em um país de dimensões continentais como o Brasil, que utiliza consideráveis recursos públicos para financiar a atividade escolar – ou cujo mercado educacional envolve milhões de possíveis clientes –, determinar o grau de autonomia auferida a cada escola é decisivo para permitir modelos de gestão que possam estar mais ou menos baseados na produção de conhecimento coletivo.

Portanto, o centro da discussão aqui é entender os desafios que estão postos para a gestão de unidades escolares brasileiras no momento de implantar as bases curriculares nacionais (BNCC), estabelecidas em dezembro de 2018, sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que é de 1996. Transcorridos mais de 20 anos, os gestores de escolas municipais e estaduais¹⁶ enfrentam hoje situações que exigem redesenhar currículos, reorganizar a oferta de disciplinas, adequar materiais didáticos, formar professores e responder pelas avaliações de seus alunos ao Ministério da Educação (MEC).

2 EDUCAÇÃO BRASILEIRA: OS NÚMEROS DO INVESTIMENTO

A oferta de ensino básico, no Brasil, consome grande quantidade de recursos públicos, na forma de investimentos financeiros diretos que se materializam em extensa rede educacional: de acordo com o Censo Escolar de 2018¹⁷, são 141.298 escolas públicas de educação básica em funcionamento, além de 40.641 estabelecimentos privados e das

¹⁶ Para analisar diferenças de estratégias de gestão entre redes estaduais e municipais de Educação vide [1].

¹⁷ Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” [2].

Universidades; congregando 48.455.867 alunos e 2.226.423 docentes. O funcionamento desse conjunto depende dos investimentos de suporte físico – prédios, conservação, redes de água e energia, internet –, mas também de logística – fornecimento de alimentação, transporte escolar e livros didáticos.

A proporção dos investimentos públicos realizados no setor educacional como um todo, em relação ao PIB nacional, elevou-se de 4,6%, em 2000, para 6,2%, em 2015¹⁸, sendo que 1,2% do aumento concentrou-se na Educação Básica e 0,4% no nível Superior¹⁹.

Todo o conjunto apresentado demonstra uma demanda impossível de ser atendida apenas pelo setor público, já que historicamente não se organizou uma rede capaz de suprir as necessidades fundamentais de ensino. Abriu-se o mercado educacional às redes privadas, subvencionadas por vultosas transferências de recursos públicos, fenômeno alicerçado na influência política que vem ganhando as escolas privadas, cujo discurso é sustentado pela qualidade de seu modelo de gestão do conhecimento.

É o arcabouço legal construído que sustenta a situação descrita. A Lei nº. 11.494, de 2007, que cria o FUNDEB, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, garante repasse de verbas a instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas – sem fins lucrativos e conveniadas ao poder público – que atendam à demanda por matrículas na pré-escola. Abre-se espaço para transferências do setor público para o privado, já que estabelece que 60% dos recursos do Fundo devem ser utilizados para salários de docentes, enquanto 40% necessitam ser investidos em Manutenção e Desenvolvimento do Ensino, não vetando seu uso para práticas como aquisição de material didático fornecido por instituições privadas. O Plano Nacional de Educação, que possui como meta elevar o gasto com Educação para 10% do PIB até o ano final de sua vigência (2024), também não veta explicitamente a transferência de recursos ao mercado privado.

De qualquer forma, a aprovação no Senado e na Câmara dos Deputados da Emenda Constitucional nº. 95, conhecida como “PEC do Teto”, coloca em risco a previsão de investimentos com a Educação, alterando o regime fiscal e limitando os gastos públicos com políticas sociais nos próximos vinte anos. Segundo [4, p.1]:

¹⁸ Últimos dados oficiais publicados pelo INEP/MEC, 2017 [3].

¹⁹ Importante mencionar que, no Ensino Superior, os números incluem bolsas de estudo e financiamento estudantil.

In short, the new fiscal regime will lead to an actual federal government budget freeze, which presupposes a reduction in public expenditures relative to Gross Domestic Product (GDP) and to the number of inhabitants. That is, according to the proposed rule, public expenditures will not follow the growth in income and population.

A situação fiscal do país, nesse cenário marcado pela austeridade e pela redução do tamanho do Estado, amplia o efeito deletério da transferência de recursos para o setor privado. Nas últimas duas décadas, quando o Brasil viveu um período de prosperidade econômica aliada à expansão da Educação Superior e Profissionalizante, a ampliação de vagas fortaleceu grupos educacionais privados. O PROUNI – que garantia a oferta de vagas em Instituições Privadas de Ensino Superior, por meio da redução de impostos devidos – e o FIES – crédito educativo com taxas de juros menores que as de mercado – consolidaram o modelo de negócio das universidades particulares, constituindo-se como fonte de financiamento direto: o FIES foi responsável por 49% das receitas da Ser Educacional (SEER3), 44% da Kroton (KROT3), 40% da Estácio (ESTC3) e 38% da Anima (ANIM3), maiores conglomerados educacionais do país²⁰.

A partir de 2015, normas mais rígidas de concessão do FIES acarretaram perda de valor de mercado para as empresas educativas. Desde então, tem-se observado mudança no perfil do investimento: outrora atraído pelo nível superior, hoje conglomerados educacionais investem em ensino básico. Exemplo dessa tendência foi a compra do grupo Somos Educação pela Kroton, em 2019. Com a aquisição, a Kroton ampliou sua participação no mercado de educação básica, ainda pouco explorado: enquanto 74,2% dos universitários frequentam instituições privadas; apenas 16,3% de alunos do ensino fundamental; 26,1% de crianças em creche ou pré-escola; e 13% de alunos do ensino médio utilizam colégios particulares²¹.

3 GESTÃO DO CONHECIMENTO COLETIVO OU CENTRALIZAÇÃO?

É importante saber que, no Brasil, principalmente no período militar (1964 a 1985), há uma forte tendência à utilização de estratégias voltadas à centralização da condução de políticas públicas nas mãos do governo federal, ou seja, todas as políticas são desenhadas na capital federal, Brasília, e são seguidas por todo território nacional. A

²⁰ Dados obtidos por [5].

²¹ Dados de acordo com a PNAD Contínua produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2017 [6].

constituição de 1988 rompeu a tendência à centralização reconhecendo o “município” como ente federado e desconcentrando as atividades de planejamento para os governos locais.

Este movimento permitiu que a estratégia local pudesse absorver o conhecimento produzido pelas comunidades que se desenvolvem ao redor das escolas. É importante notar que esta tendência encontra ainda em resquícios da legislação anterior ou em modelos de gestão pouco participativa entraves à construção da gestão coletiva do conhecimento.

A partir da municipalização do Ensino Fundamental brasileiro, muitas prefeituras recorreram a empresas educacionais privadas na busca por assessoria de gestão²². A compra de materiais didáticos – acompanhados de cursos para docentes e outros serviços vendidos como “sistemas de ensino” de valor elevado – ou a compra de “vagas” em escolas privadas se tornaram práticas comuns. A mídia teve papel importante, reforçando a ideia de que a escola tradicional está “ultrapassada”, que os conhecimentos transmitidos no espaço escolar – ou as formas pelas quais essa transmissão é feita – não condizem com a realidade contemporânea, apontando para a “qualidade” de sistemas privados de ensino “antenados” às novas tendências educativas.

É evidente que o discurso midiático não se baseia em fatos: o PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – disponibiliza às escolas públicas livros adquiridos das mesmas editoras que são utilizadas pelos sistemas de ensino particulares. Ao recusar a participação no PNLD e aderir à compra de outros materiais, escolas públicas criam uma dupla transferência de recursos ao setor privado, utilizando livros similares. Exemplo é o que ocorre com o sistema SESI: financiado com recursos públicos – 1,5% incidente sobre o total da remuneração paga pelas empresas do setor industrial – e com a finalidade de proporcionar serviços sociais aos funcionários da indústria, lucra, hoje, com a venda de materiais didáticos e sistemas de ensino a redes municipais.

Buscando articular esforços, no início dos anos 2000, um grupo de empresários interessados na temática educacional fundou o movimento “Todos pela Educação”²³, cuja bandeira é a defesa de uma “educação para o século XXI”, através da responsabilização da equipe escolar por resultados de alunos em avaliações em larga escala. Também eles

²² A municipalização ocorreu, muitas vezes, em cidades que não possuíam equipes preparadas para administrar os níveis de ensino que passaram para sua responsabilidade.

²³ O movimento “Todos pela Educação” participou ativamente das discussões sobre a BNCC.

atuam na defesa de parcerias público-privadas: admitem a transferência de recursos para o mercado, mas imputam ao setor público o ônus dos fracassos das políticas.

Diante do cenário descrito, a escola pública, atualmente, recebe pouco investimento direto e inúmeras exigências de desempenho. Exemplo do tamanho dos desafios é a alta taxa de distorção idade-série: em 2017, 12% dos alunos matriculados nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF), 25,9% dos discentes dos anos finais do EF e 28,9% dos alunos cursando o Ensino Médio possuíam idade superior à recomendada para a respectiva série²⁴.

Enquanto as universidades brasileiras, em 2009, eram 2.314 – 2069 privadas e 245 públicas – e passaram, em 2014, para 2.368 – 2070 privadas e 298 públicas –, as escolas de Ensino Básico caíram de 191.466 estabelecimentos, em 2007, para 181.616, em 2014. A Educação Superior, no período citado, ganhou apenas uma nova instituição privada. No Ensino Infantil, Fundamental e Médio, as escolas particulares saltaram de 28.647, em 2007, para 34.898 em 2014²⁵.

A consolidação deste avanço da iniciativa privada sobre os níveis iniciais de ensino tende a ganhar apoio jurídico-institucional através de leis como a Emenda Constitucional 03/2019, proposta na Comissão Especial destinada a discutir a continuidade do FUNDEB. A sugestão é alterar o artigo 3 da PEC 15/2015 e o artigo 213 da Constituição Federal para possibilitar que estados e municípios optem por direcionar parte dos recursos do FUNDEB para organizações da sociedade civil e para financiar bolsas de estudo em instituições de ensino privadas.²⁶

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil, hoje, enfrenta um avanço do setor privado que objetiva ganhar mercado na educação. O discurso que reveste o processo em curso se baseia na desqualificação da gestão pública em unidades educativas para atender à descentralização organizacional que se deu a partir da municipalização. Discutir a possibilidade de gestão do conhecimento coletivo, hoje, significa fortalecer o nível local como espaço de decisão sobre os rumos da escola. Significa remunerar melhor o professor e investir na sua formação profissional como forma de prepará-lo melhor para exercer seu papel de ator em processos de construção coletiva. Significa trazer para dentro da

²⁴ Dados do INEP, 2017.

²⁵ Dados do INEP, 2017.

²⁶ Atualmente, tramita no Congresso outros dois Projetos de Lei que propõem, respectivamente, a instituição do “voucher-creche” e do “voucher-Educação”, auxílios concedidos a funcionários de empresas privadas com o objetivo de cobrir despesas efetuadas pelos empregados com a educação básica dos filhos.

escola a diversidade dos valores culturais da comunidade na qual a instituição se posiciona geograficamente. Significa uma gestão disposta a construir seus próprios materiais didático-pedagógicos atendendo suas necessidades específicas e únicas.

Ações planejadas com tamanha precisão não podem estar comprometidas com produtos que possam ser consumidos por todos da mesma forma. Exige-se uma segmentação de mercado, impossível de ser atendida por sistemas globais de oferta de recursos educativos. O mercado visa os grandes números, os procedimentos operacionais padrão voltados à grande escala, ao que nos é comum. No entanto, a Educação brasileira exige a diversidade do singular que pode ser construída coletivamente nas comunidades educativas locais. Esse é o espírito da Constituição de 1988, quando deu ao município status de ente federado.

Não é possível que a oportunidade de introdução da BNCC seja utilizada pelos grandes grupos privados para avançar sobre o mercado das instituições educativas com suas plataformas genéricas: a ferramenta privada “Eleva Plataforma de Ensino”, em seu site, descreve-se como uma: “[...] grande inovação no sistema tradicional. Ao proporcionar um currículo completo, incluindo habilidades acadêmicas e socioemocionais, personalização do estudo por meio da tecnologia, material didático atualizado e contextualizado, além de consultorias pedagógica e operacional dedicadas, a Plataforma de Ensino Eleva se firma como uma evolução em termos de ensino e aprendizado”, colocando-se como alternativa viável às escolas que ainda não sabem como farão para implementar a nova BNCC.

Contraria-se, assim, a proposta da LDB: os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e com a participação de profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, contando com autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira (BRASIL, 1996). A gestão do conhecimento tem sido proposta por grupos externos, de forma massificada, sem consideração do contexto escolar local e da experiência dos agentes educacionais envolvidos.

REFERÊNCIAS

[1] VARGAS, Thaís Conte. *Municipalização da educação: particularidades da gestão local em Araraquara-SP*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara), 2019.

[2] INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2018**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 02 nov. 2018.

[3] INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2017**. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em 02 nov. 2018.

[4] ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cadernos de Saúde Pública** [online]. 2016, v. 32, n. 12. Disponível em: <https://www.scielo.org/scielo.php?pid=S0102-311X2016001400501&script=sci_arttext&tlng=en#>. Acesso em 01 nov. 2018.

[5] UMPIERES, Rodrigo. Entenda por que o melhor setor da Bolsa em 2014 já caiu mais de 40% em 2015. infomoney.com.br, 13 jan. 2015. Disponível em: <<https://www.infomoney.com.br/mercados/acoes-e-indices/noticia/3803845/entenda-por-que-melhor-setor-bolsa-2014-caiu-mais-2015>>. Acesso em: 06 nov. 2018.

[6] IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016-2017**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em 06 nov. 2017.

DISCIPLINA DE DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS: UMA AMOSTRAGEM NACIONAL

DIDACTICS COURSE AND THE SCIENCE TEACHERS TRAINING: A BRAZILIAN SAMPLING

*Ivan Fortunato; ²Maisa Helena Altarugio;

³Osmar Hélio Alves Araújo; ⁴Emerson Augusto de Medeiros

¹Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias e Doutor em Geografia, ambos pela UNESP. Professor do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga, Brasil.

²Doutora em Educação pela USP. Professora Associada da Universidade Federal do ABC (UFABC), Santo André, São Paulo, Brasil.

³Doutor em Educação pela UFPB. Professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Mamanguape, Paraíba.

⁴Doutor em Educação pela UECE. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil.

*Autor para correspondência: e-mail: ivanfrt@yahoo.com.br

RESUMO

Neste artigo, buscamos investigar um aspecto específico do currículo de formação de professores de ciências: a Didática. Por meio de uma amostragem, em nível nacional, identificamos, nas ementas das disciplinas de Didática (e nomes correlatos), como essa disciplina é proposta aos licenciandos, mapeando seus objetivos, conteúdos e referências. Metodologicamente, foi feito uso da análise documental, examinando o registro dessas disciplinas em seus projetos pedagógicos de curso. Foram selecionados sete cursos de licenciatura a partir do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, o e-MEC. A análise das ementas da disciplina de Didática nesses cursos revelou que há uma tendência maior a considerar a complexidade da Didática, ainda que duas licenciaturas considerem a Didática em sua concepção clássica, como a arte de ensinar. Ao final, identificou-se nessa amostragem uma abertura à renovação da Didática, pretendida pela literatura há algumas décadas.

Palavras-chave: Didática. Formação de Professores de Ciências. Currículo.

ABSTRACT

In this paper, we seek to investigate a specific aspect of the science teacher education curriculum: Didactics. By means of a sampling, at national level, we identified, in the syllabus of the Didactics disciplines (and related disciplines), how this discipline is proposed to the undergraduates, mapping their objectives, contents and references. Methodologically, document analysis was used, examining the registration of these disciplines in their course projects. Seven undergraduate courses were selected in the e-MEC Register. The analysis of Didactics syllabus in these courses revealed that there is a greater tendency to consider the complexity of Didactics, although two degrees still consider Didactics in its classic conception, as art of teaching. In the end, it was identified in this sample an opening to the renewal of Didactics, intended by the literature some decades ago.

Keywords: Didactics. Teacher Training of Science. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Neste artigo, buscamos investigar um aspecto específico do currículo de formação de professores de ciências: a Didática. Se a sua concepção clássica remete à ideia de “arte de ensinar”, estudos mais recentes têm revelado a incompletude e as fragilidades dessa

definição, propondo o enfoque radical como meio de transformação da educação escolar [1; 2].

Em linhas gerais, como arte de ensino, a Didática na formação de professores aparece como o treino de técnicas diversas, com o objetivo de fazer com que os licenciandos incorporem um rol de práticas distintas de modo a promover a aprendizagem dos conteúdos curriculares de seus futuros estudantes da educação escolar. É uma concepção técnica, calcada na razão e nos princípios de causa-efeito, simplificando e até vulgarizando a educação como desenvolvimento pleno de seus educandos.

Já no chamado enfoque radical, a Didática é a percepção da complexidade que envolve cada conteúdo incluso nos currículos, levando docentes e discentes a refletirem sobre seus sentidos, propósitos e articulações com outros conteúdos e com a vida em si [1]. Dessa maneira, um professor formador, responsável por uma disciplina de Didática, não é necessariamente aquele que domina a arte de ensinar, mas, junto com seus licenciandos, se torna um investigador dos sentidos profundos daquilo que pode promover/facilitar a aprendizagem. Começando, sempre, por si mesmo, promovendo sua autoformação.

Neste sentido, ao nos colocarmos em contato com ementas de disciplinas de Didática, nossa hipótese é a de que tais documentos revelem o quanto a formação docente ainda acredita no conceito clássico de Didática e que é possível, dentre outros, ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa desde que se utilize corretamente os instrumentos didáticos. Essa concepção é bastante partidária da ideia de que é preciso “motivar” os estudantes, inclusive por meio do lúdico para disfarçar os conteúdos, fazendo com que nem se perceba que se está estudando.

O objetivo principal deste artigo é, portanto, por meio de uma amostragem, em nível nacional, identificar nas ementas das disciplinas de Didática (e nomes correlatos), como essa disciplina é proposta aos licenciandos, mapeando seus objetivos, conteúdos e referências. Metodologicamente, fizemos uso da análise documental, pois interessa-nos o registro dessas disciplinas em seus projetos pedagógicos de curso. Embora cientes de que a ementa representa apenas um guia aos docentes, pautamo-nos nos documentos, pois, em linhas gerais, esses carregam as concepções mais gerais da instituição formadora, não necessariamente correspondentes às concepções de seus docentes.

Para alcançar os objetivos aqui propostos, o artigo foi elaborado em três seções (além da introdução e das considerações finais). A primeira diz respeito ao caminho

percorrido para a construção da amostragem de cursos de formação de professores a partir do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior, o e-MEC. Em seguida, tendo sido elaborada a amostragem dos cursos, partimos para a análise documental: análise dos ementários e/ou Projetos Pedagógicos de Curso, da(s) disciplina(s) referente(s) à Didática e/ou seus equivalentes, reconhecida(s) pelo título de cada disciplina. A terceira seção contém uma síntese analítica específica sobre a Didática a partir dos objetivos, conteúdos e bibliografias discutidas na seção anterior.

Ao final, espera-se com esta pesquisa fornecer subsídios para outras e mais profundas investigações a respeito da Didática nos cursos de formação de professores, principalmente em busca de seu papel fundante na docência.

2 DA CONSTRUÇÃO DA AMOSTRAGEM

A primeira etapa metodológica deste artigo foi a busca de cursos de licenciatura de ciências naturais no Cadastro e-MEC (<http://emec.mec.gov.br/>, acesso jun. 2020). No Cadastro, o primeiro passo tomado foi usar o recurso de “consulta avançada”, pois permitiria fazer uso de filtros para otimizar a busca. O segundo passo, portanto, foi a seleção de alguns filtros do próprio Cadastro como o nível (graduação ou pós), a gratuidade ou não, a modalidade (a distância ou presencial), o grau (bacharelado, licenciatura, tecnológico ou sequencial), o índice atribuído (Conceito de Curso, Conceito Preliminar de Curso, Indicador de Diferença dentre os Desempenhos observado e esperado, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes) e a situação de oferta (em atividade, em extinção, extinto).

A seleção da maioria desses filtros foi arbitrária, pois era preciso delimitar alguns aspectos, de forma a encontrar coerência na amostragem. Assim, o nível (graduação) e a modalidade (licenciatura) foram selecionados por terem sido pré-definidos já no tema da pesquisa. Já os aspectos de gratuidade, modalidade presencial e da oferta em atividade foram escolhidos pela natureza de nosso trabalho como professores formadores: somos professores de cursos de licenciatura presencial em instituições de educação superior federais, portanto, de cursos gratuitos e que estão em pleno funcionamento.

Com relação ao índice atribuído, optamos pelo Conceito de Curso (CC), pois este indica que o referido curso já passou por um processo de avaliação de qualidade segundo os critérios do Ministério da Educação (MEC). Selecionamos o índice mais alto, cinco

(05), pois este facilitaria a busca por apresentar quantidade menor de cursos disponíveis nas universidades. Usamos, ainda, no campo “curso”, algumas palavras-chave como tentativa de afunilar ainda mais a organização da amostragem. As palavras foram “ciências”, “física” e “química”.

Obtivemos, como resultados das buscas pelo Cadastro e-MEC, três planilhas distintas geradas pelo próprio sistema, uma para cada palavra-chave. Com a palavra “ciências”, foram extraídas informações referentes a 28 cursos; com a palavra “física”, 12 cursos; e com a palavra “química”, obtivemos 10 cursos.

Passamos, então, para a análise desses dados, tendo utilizado como critério de escrutínio a coluna “Área OCDE Curso^[1]”. Dessa forma, dos 28 cursos obtidos na planilha referente à palavra-chave “ciências”, apenas três diziam respeito especificamente à “formação de professor de ciências”, sendo da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, curso 1106226) e dois da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB, cursos 1293173 e 1293193). No caso da UFSB, provavelmente se trata de um curso de licenciatura com oferta diurna e noturna o que é feito, amiúde, por meio de Projetos Pedagógicos de Cursos distintos, embora aparentemente possam ser entendidos como ‘o mesmo curso’.

Seguindo o critério OCDE para a planilha seguinte, gerada pela palavra-chave “física”, dos 12 cursos, metade diz respeito à “educação física”. Seis cursos, portanto, dizem respeito à “formação de professores de física”, sendo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ, curso 121011); Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI, curso 62841); Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ, curso 66729); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, curso 63381); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, curso 13840) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES, curso 1127924).

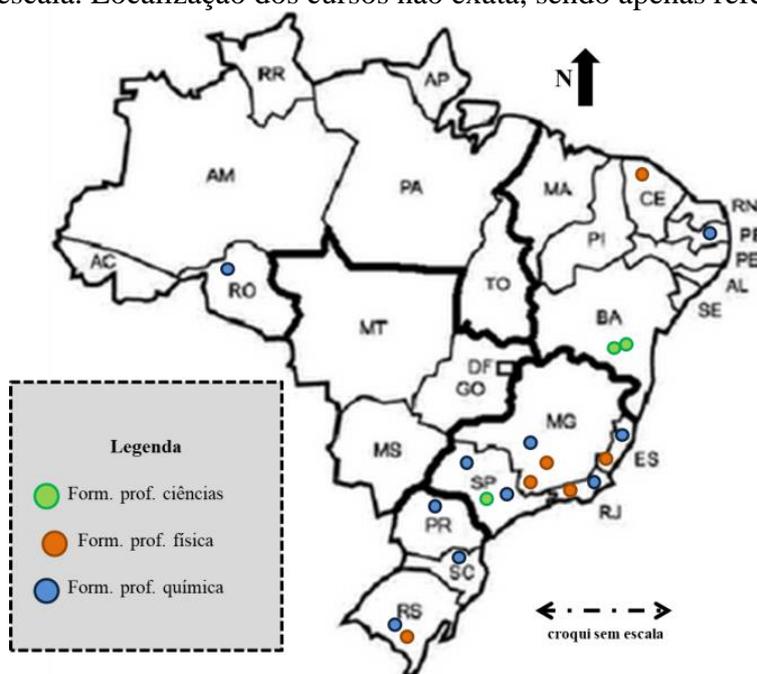
A última planilha, com a palavra-chave “química”, retornou 10 cursos como resultado, sendo todos referentes à área OCDE “formação de professores de química”. Esses cursos são: Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR, curso 58082); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, curso 13874); Universidade Federal Fluminense (UFF, curso 1100003); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP, cursos 1330118 e 1313173); Universidade Federal de Lavras (UFLA, curso 63840); Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, curso 1164183);

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB, curso 81312); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC, curso 1338270) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES, curso 1127927).

Neste sentido, e de forma sintética, depois de todos os filtros aplicados no Cadastro e-MEC, incluindo o filtro qualitativo referente à Área OCDE, o resultado inicial de 50 cursos (28+12+10) foi reduzido a 19 cursos de licenciatura voltados à formação de professores de ciências, física e química (ciências naturais), respectivamente 3, 6 e 10.

Passamos, então, a localizar esses cursos no mapa nacional, com o propósito de construir uma amostragem capaz de incluir as cinco regiões do Brasil, de acordo com seu critério político: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. A distribuição geográfica dos cursos pode ser vista no mapa da Figura 1, a seguir:

Figura 1 – Cursos de formação de professores de ciências no mapa nacional. Croqui sem escala. Localização dos cursos não exata, sendo apenas referência



Fonte: adaptado de <https://cutt.ly/7d4xnhq>, acesso jun. 2020.

De acordo com o mapa, os 19 cursos estão distribuídos, então, da seguinte maneira: nenhum curso na região centro-oeste; apenas um curso na região norte, no Estado de Rondônia; quatro cursos nas regiões sul e nordeste e 10 cursos na região sudeste. Com isso, o propósito de construir uma amostragem com as cinco regiões do país

foi frustrada pela ausência de cursos na região centro-oeste. Dessa maneira, passamos a trabalhar com quatro regiões.

O curso de licenciatura em química, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR, curso 58082) foi incluído na amostragem, portanto, por ser o único representante da região norte. Assim, a fim de facilitar o cotejamento das informações produzidas, optamos, então, por incluir um curso de licenciatura em química de cada região, sendo o único representante do nordeste o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB, curso 81312). Para diversificar o tipo de instituição e ampliar a amostragem, incluímos, da região sul, o curso da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR, curso 1164183) e, da região sudeste, o da Universidade Federal Fluminense (UFF, curso 1100003). Dessa forma, participaram da amostragem quatro cursos de licenciatura em química (Fundação Universidade, Instituto Federal, Universidade Tecnológica e Universidade).

Para diversificar a amostragem além de licenciaturas em química, incluímos cursos de licenciatura em física, da seguinte maneira: o curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE, curso 63381) e a licenciatura em física da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, curso 13840), ambos elegidos para a amostragem por serem únicos em suas respectivas regiões geográficas. Incluímos, ainda, o curso de formação de professores de ciências da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP, curso 1106226), concluindo a construção da amostragem com sete cursos, distribuídos geograficamente pelo país da seguinte maneira: 2 cursos da região sul, 2 cursos da região sudeste e 2 cursos da região nordeste, além da inclusão do único curso inventariado da região norte. Reiteramos: a busca não recuperou cursos da região centro-oeste, tornando-se, portanto, ausente na amostragem.

Considerando, além da distribuição geográfica, tomamos cuidado em buscar um equilíbrio entre as três licenciaturas voltadas à formação de professores de ciências, incluindo cursos de química, física e ciências, respeitando a proporcionalidade em que foram encontrados pela busca: mais da metade do total de 19 cursos identificados no inventário eram licenciaturas em química, um terço aproximado de licenciaturas em física e a menor parcela de licenciaturas em ciências. Dessa forma, nossa distribuição seguiu esse padrão, incluindo na amostragem mais da metade de cursos de licenciatura em química (4 cursos), cerca de um terço de licenciatura em física (2 cursos), reservando a

menor parcela para licenciatura em ciências (1 curso). Sinteticamente, a amostragem pode ser visualizada no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Amostragem dos cursos de licenciatura para análise

Curso	Instituição	Região	Cadastro e-MEC
Licenciatura em Química	UNIR	N	58082
	IFPB	NE	81312
	UFF	SE	1100003
	UTFPR	S	1164183
Licenciatura em Física	IFCE	NE	63381
	UFSM	S	13840
Licenciatura em Ciências	UNIFESP	SE	1106226

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Dessa maneira, tendo estabelecida a amostragem de sete cursos, partimos em busca de seus projetos pedagógicos de curso e/ou ementários disponibilizados de forma pública por meio de seus *sites* institucionais, em consultas realizadas no mês de julho do ano de 2020. O número de Cadastro e-MEC foi utilizado para facilitar a localização específica dos cursos, principalmente nas instituições que os ofertam em mais de um *campus*. A seção seguinte tem o propósito de esmiuçar as ementas de Didática (e/ou disciplinas correlatas).

3 EXPLORANDO EMENTAS DE DIDÁTICA COMO FONTE DOCUMENTAL

Conforme delineado na introdução do artigo, a análise das ementas das disciplinas de Didática nos cursos de formação de professores de ciência incluídos na amostragem tem o propósito de identificar três elementos principais: objetivos, conteúdos e referências.

Portanto, nossa análise parte direto para tais elementos expressos nos ementários, deixando de lado discussões a respeito da contextualização de cada curso. Embora isso seja fundamental para a compreensão completa e complexa dos propósitos institucionais e locais a respeito de um ideal de formação docente, estamos interessados em algo mais pontual: o sentido da Didática colocado nos textos oficiais nessas licenciaturas^[2].

Começamos, então, pela seleção das disciplinas de cada curso a ser analisada. No curso da UNIR, não há disciplina de Didática no seu Projeto Pedagógico de Curso desde

2018, tendo sido substituída por “Metodologias para o ensino de Química 1 (MEQ1)” [4], ofertada no terceiro semestre, com carga horária de 80h. A licenciatura em química do IFPB, por sua vez, mantém duas disciplinas exclusivas de Didática, sendo “Didática I” (50h) e “Didática II” (33h), na qual a primeira é pré-requisito para cursar a segunda; além disso, é preciso ter cursado Psicologia da Educação para efetuar a matrícula em Didática I.

Na licenciatura em química da UFF, a disciplina Didática é ofertada no 4º semestre com carga horária de 60h. Já na licenciatura em química da UTFPR, existe a disciplina “Didática A” (embora não exista “Didática B”), ofertada no terceiro semestre, com carga horária de 30h, e a disciplina “Didática da Ciência Química”, no quarto semestre, com carga horária de 60h.

Com relação às licenciaturas em física, o curso do IFCE oferta, no segundo semestre, a disciplina de 80h “Didática Geral”; enquanto o curso da UFSM oferece as disciplinas “Didática I da Física” e “Didática II da Física”, ambas com 60h, respectivamente nos 3º e 4º semestres, sendo a primeira pré-requisito da segunda. Por último, o curso de licenciatura em ciências da UNIFESP oferta quatro matrizes curriculares distintas (física, química, biologia e matemática), sendo a disciplina Didática, de 36h, 3º semestre, incluída na chamada dimensão pedagógica geral, portanto, comum em todas as matrizes.

Para facilitar a visualização da análise documental, as disciplinas selecionadas foram organizadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Disciplinas selecionadas para análise

Curso	Instituição	Disciplina(s)	Período	Carga horária
Licenciatura em Química	UNIR	Metodologias para o ensino de Química 1 (MEQ1)	3º semestre	80h
	IFPB	Didática I / Didática II	2º / 3º semestre	50h / 33h (total 83h)
	UFF	Didática	4º semestre	60h
	UTFPR	Didática A / Didática da Ciência Química	3º / 4º semestre	30h / 60h (total 90h)
Licenciatura em Física	IFCE	Didática Geral	2º semestre	80h
	UFSM	Didática I da Física / Didática II da Física	3º / 4º semestre	60h / 60h (total 120h)

Licenciatura em Ciências	UNIFESP	Didática	3º semestre	36h
--------------------------	---------	----------	-------------	-----

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tendo definido o ementário a ser analisado, o Quadro 2 nos dá algumas informações básicas a respeito da Didática na formação inicial de professores de ciências. A começar pela sua distribuição na matriz curricular: em todos os cursos, a(s) disciplina(s) é(são) ofertada(s) antes da metade da licenciatura, mas nunca no começo. Isso nos leva à hipótese de que a Didática é considerada uma disciplina de base, porém necessita de algum amadurecimento e de outros conhecimentos prévios, pois nenhum curso a oferta logo no primeiro semestre. Outro ponto importante, revelado pelo Quadro 2, é que a Didática recobre de 1% a 4% da carga horária total do curso, tornando-se, dessa forma, pouco relevante na formação inicial docente. Por fim, o Quadro 2 nos informa que as licenciaturas entendem ser fundamental a presença de uma Didática geral (ou de base) no currículo, embora algumas prefiram apenas trabalhar com uma Didática específica de sua própria área de formação (química ou física), desconsiderando os aspectos mais gerais da própria Didática no trabalho docente. Seguimos, então, para uma análise individual mais detalhada de cada ementa.

Começamos, então, pela disciplina de Metodologias para o ensino de Química 1, da licenciatura em química da UNIR, a qual declara que seus objetivos, ao substituir na sua matriz curricular a Didática por Metodologias de Ensino, o foco deve ser exclusivamente o processo de ensino-aprendizagem. Inclusive, seu conteúdo é restrito às técnicas de ensino, tais como “estratégias de leitura, debates, estudo de caso, situações-problema, júri-simulado, jogos, teatro, tecnologias de informação e comunicação no ensino de química, tais como vídeos, filmes, simulações, aplicativos, programas [...]” [4]. Sua bibliografia básica é composta pelo livro do Chassot “A ciência através do tempo”, publicado em 2004, além da obra sobre “Educação em Química”, publicada em 2003, por Roseli Pacheco e Wildson Santos, e o livro sobre “Tecnologias no ensino de Química”, de 2015, produzido por Bruno Leite. Assim, fica patente a relação estrita da Didática ao ensino, optando por uma ementa clássica, direcionada exclusivamente para o uso das técnicas e dos recursos didáticos para ensinar química.

Já na licenciatura em química do IPFB, a disciplina Didática I tem o seguinte objetivo expresso: “favorecer o desenvolvimento de uma postura reflexiva, criativa e construtiva sobre o ato de ensinar” [5]. A Didática II, por sua vez, tem como objetivo estudar “o desenvolvimento da capacidade crítica, reflexiva e criativa do discente em

torno da prática avaliativa e da relação professor e aluno mediada pela dinâmica da sala de aula e pelos determinantes históricos, políticos e sociais” [5]. Os conteúdos das duas disciplinas não discutem o ensino de química, sendo na primeira incluídos temas como a docência nas perspectivas histórica e social, além de discutir competências, métodos de ensino, interdisciplinaridade e a relação docente-discente. A segunda disciplina é voltada principalmente para o estudo de avaliação, seja como método de aferição de aprendizagem, seja como instrumento de políticas educacionais. A bibliografia é bastante ampla, incluindo o clássico livro “Didática”, do José Carlos Libâneo, e diversos autores, como Ivani Fazenda (interdisciplinaridade), Luckesi (avaliação) e Perrenoud (competências), por exemplo.

Na licenciatura em química da UFF existe a disciplina Didática, cujo objetivo é bastante amplo (podendo ser confundido com seus conteúdos), considerando estudos sobre a organização do ensino como processo histórico, as políticas educacionais e o sistema público escolar, sem envolver nada relacionado especificamente com ensino de química. Contudo, não há no Projeto Pedagógico de Curso [6] (ou não está disponível de forma clara no *site* institucional ou do curso) a ementa completa com seu conteúdo e referências.

Na licenciatura em química da UTFPR existem duas disciplinas, a “Didática A” e a “Didática da Ciência Química”. A primeira disciplina tem objetivos bem amplos, os quais inferimos a partir da ementa, buscando estudar “pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática” [7]. Os conteúdos dizem respeito às dimensões políticas, sociais e técnicas do processo de ensino e aprendizagem, avaliação e a relação professor-aluno. Sua bibliografia é variada, não incluindo referências sobre ensino, constando um livro sobre a pedagogia histórico-crítica, uma obra de Paulo Freire e uma coletânea sobre Didática. A segunda disciplina, chamada “Didática da Ciência Química”, tem como objetivo, segundo sua ementa, estudar o “papel da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem e na formação de conceitos”. Os conteúdos incluem análise de textos usados em aula, bem como diferentes tipos de registros comunicacionais usados nos processos de ensino e aprendizagem, além de planejamento e execução de atividades de química para o Ensino Médio. Curiosamente, os três livros da bibliografia básica dizem respeito ao ensino de ciências, ciências naturais e recursos didáticos.

A licenciatura em Física do IFCE oferta a disciplina “Didática Geral”, cujos objetivos são vários, incluindo diferentes pensamentos sobre o processo de ensino e

aprendizagem construídos historicamente, as demandas contemporâneas da docência, o estudo e a elaboração de planos de aula, projetos políticos pedagógicos e avaliação [8]. Seu conteúdo inclui conceitos de didática e de ensino, tendências pedagógicas, saberes e práticas docentes, planejamento educacional, métodos de ensino, recursos didáticos e avaliação. Na bibliografia básica há livros clássicos de didática, como de José Carlos Libâneo e Vera Candau, clássicos do ensino, como Maria da Graça Mizukami e Antonio Zabalza, além de um livro de Paulo Freire e outros referentes a computadores e projeto pedagógico escolar.

A licenciatura em física da UFSM, por sua vez, não apresenta uma didática geral, mas as disciplinas “Didática I da Física” e “Didática II da Física”, cujos objetivos são exclusivos e específicos do ensino de física, como expressos, respectivamente, em seus ementários: “Situar o ensino de física no atual panorama educacional brasileiro” e “Analisar criticamente as contribuições e as tendências da pesquisa em ensino de Física, materiais instrucionais e projetos de ensino de Física no ensino médio” [9]. Há, ainda, outros objetivos envolvendo os papéis do aluno e professor, diferentes propostas de ensino, planos de ensino e tecnologias, mas todos voltados para ensinar física. Como conteúdo, a disciplina “Didática I da Física” envolve o ensino de física no contexto da educação nacional, diversas teorias de ensino e aprendizagem, tendências e metodologias no ensino de física e avaliação da aprendizagem. Já a disciplina “Didática II da Física” trata da pesquisa, projetos, planejamento e novas tecnologias no ensino de física. A bibliografia de ambas é igual, incluindo, à exceção do livro clássico “Didática Geral”, de Nelson Piletti, autores de referência no ensino de ciências e física como Antonio Moreira, Maurício Pietrocola, Roberto Nardi e Demétrio Delizoicov.

No último curso analisado, o de licenciatura em ciências da UNIFESP, existe a disciplina de Didática, cujo objetivo, inferido a partir da ementa, é estudar os fundamentos da didática em termos de conceito, evolução e tendências [10]. O rol de conteúdos é bastante sucinto, incluindo o processo de ensino e aprendizagem, projeto pedagógico escolar, planejamento docente e avaliação; há, ainda, a inclusão de um tópico sobre “formação continuada de professores”, sem nenhum detalhamento. A bibliografia contém obra clássica sobre ensino da Maria da Graça Mizukami e sobre didática, de Marcos Masetto, além de uma obra sobre didática e docência com vários autores.

Em linhas gerais, os dados das disciplinas dos sete cursos, foram organizados no Quadro 3 a seguir, de forma a oferecer um panorama do que foi inventariado.

Quadro 3 – Disciplinas de Didática e seus objetivos, conteúdos e referências

Curso	Instituição	Disciplina(s)	Objetivos	Conteúdo	Bibliografia
Licenciatura em Química	UNIR	Metodologias para o ensino de Química I	Compreender e refletir sobre os processos de ensino-aprendizagem de química	Ensino-aprendizagem de química	Ensino de química
	IFPB	Didática I	Favorecer o desenvolvimento de uma postura reflexiva, criativa e construtiva sobre o ato de ensinar	Docência, competências, método, interdisciplinaridade, relação docente-discente	Variada, não incluindo ensino de química
		Didática II	Desenvolver a capacidade crítica, reflexiva e criativa do discente em torno da prática avaliativa e da relação professor e aluno mediada pela dinâmica da sala de aula e pelos determinantes histórico, político e social	Avaliação	Variada, não incluindo ensino de química
	UFF	Didática	Estudar a organização do ensino, políticas educacionais e sistema público escolar	Informações não disponíveis	Informações não disponíveis
	UTFPR	Didática A	Estudar pressupostos teóricos, históricos, filosóficos e sociais da didática	Dimensões políticas, sociais e técnicas do processo de ensino e aprendizagem, avaliação, relação professor-aluno	Variada, incluindo pedagogia histórico-crítica, Paulo Freire, mas não inclui ensino de química
Didática da ciência Química		Estudar o papel da linguagem nos processos de ensino e aprendizagem e na formação de conceitos	Análise de textos usados em aula, diferentes tipos de registros comunicacionais usados nos processos de ensino e aprendizagem, planejamento e execução de atividades de química para o ensino médio	Relacionada a ensino de ciências e recursos didáticos	
Licenciatura em Física	IFCE	Didática Geral	Estudar o processo de ensino e aprendizagem, as demandas da docência, planos de aula, projetos políticos pedagógicos e avaliação	Conceitos de didática e de ensino, tendências pedagógicas, saberes e práticas docentes, planejamento educacional, métodos de ensino, recursos didáticos e avaliação	Variada, incluindo clássicos da didática, do ensino, Paulo Freire, computadores e projeto pedagógico
	UFSM	Didática I da Física	Situar o ensino de física no atual panorama educacional brasileiro	Ensino de física no contexto da educação nacional, diversas teorias de ensino e aprendizagem, tendências e metodologias no ensino de física e avaliação da aprendizagem.	Praticamente toda bibliografia da área de ensino de ciências e física
		Didática II da Física	Analisar criticamente as contribuições e as tendências da pesquisa em ensino de física, materiais instrucionais e projetos de ensino de física no Ensino Médio	Pesquisa, projetos, planejamento e novas tecnologias no ensino de física	
Licenciatura em Ciências	UNIFESP	Didática	Estudar os fundamentos da didática (conceito, evolução e tendências)	Processo de ensino e aprendizagem, projeto pedagógico escolar, planejamento docente e avaliação	Didática e ensino

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tendo realizada essa análise nos ementários dos cursos de licenciatura, passamos a desenvolver uma síntese desses dados a respeito da Didática na formação docente. Esse é o foco da seção seguinte.

4 A DIDÁTICA NAS EMENTAS DAS LICENCIATURAS: UMA SÍNTESE ANALÍTICA

A partir dos dados apresentados no Quadro 3 e da disposição dos elementos em análise das dez disciplinas, das sete licenciaturas selecionadas, de imediato chama atenção o fato do curso da UNIR ter declaradamente substituído a disciplina de Didática pela disciplina de “Metodologias para o ensino de Química I”. Nessa opção, o curso retira de seu PPC discussões outras sobre o papel da Didática na vida profissional do licenciando, focando tão somente na ideia clássica da Didática como a “arte de ensinar”. Além disso, o faz especificamente voltado à arte de ensinar Química, colocando o ensino de Química nos três elementos em análise: objetivo, conteúdo e bibliografia.

Encontramos essa inclinação à Didática como “arte de ensinar” apenas em outro curso, o de licenciatura em Física da UFSM. Mesmo com duas disciplinas de Didática da Física (I e II), seus objetivos, conteúdo e bibliografia não tendem a explorar elementos de uma Didática mais geral, voltando-se ao estudo de teorias de ensino, metodologias, avaliação e novas tecnologias especificamente ao ensino de Física – embora inclua referências mais amplas na bibliografia, as quais tratam de ciências de modo mais geral, não necessariamente física.

Já foi anotado que, do ponto de vista da pesquisa, do senso comum e da prática docente “a Didática seria apenas uma palavra mais simples para designar ‘boas técnicas universais de ensino’, ou coisa que o valha” [11]. Essa constatação tomou como base algumas publicações bastante contundentes [12; 13; 14; 15] que, em consonância, buscaram demonstrar o quanto a Didática tende a ser pouco pesquisada, pois é como se ela fosse dada como algo já certo, sendo conhecida como a arte de ensinar, algo que professores têm ou não têm, equiparando-a com paciência, empatia, simpatia e o acúmulo de um rol de técnicas distintas para promover a aprendizagem. Dessa forma, a Didática torna-se instrumental, não cabendo a essa disciplina elementos outros envolvendo a complexidade da educação como um todo, incluindo os processos de ensino e aprendizagem. Afinal, ensinar e aprender tem relação direta e indireta com diversos

elementos, não necessariamente às técnicas utilizadas por um professor – que ensina – destinada a discentes – que aprendem.

Nas oito demais disciplinas, encontramos referências específicas ao trabalho exclusivo com ensino e aprendizagem em apenas uma disciplina, sendo ofertada na licenciatura em Química do IFPB; não obstante, essa licenciatura oferta duas disciplinas de Didática, ampliando o repertório na disciplina II, incluindo em seus objetivos o desenvolvimento de temas como avaliação e mediação. Isso quer dizer que todas as outras têm objetivos ampliados, além da ideia de que Didática é, apenas, a “arte de ensinar”. Vimos os objetivos incluindo o desenvolvimento de postura crítica a respeito da Didática como objeto de estudo (pressupostos, história, conceito, tendências etc.), dos sistemas de ensino e sua estrutura e políticas, da avaliação da aprendizagem e do planejamento de aulas.

Essas disciplinas – exceto a da UFF, cuja ementa não foi localizada – também apresentam elementos diversos na lista de conteúdos, indo além de ensino-aprendizagem, pois incluem, dentre outros: interdisciplinaridade, avaliação, relação docente-discente, planejamento, políticas, história, tendências pedagógicas etc. Da mesma forma que os conteúdos vão além da concepção clássica, as bibliografias também vão além de técnicas de ensino, inclusive, com clássicos da Didática, leituras de Paulo Freire e obras de ensino de ciências de forma mais generalizada do que apenas a especificidade própria do curso de licenciatura a qual pertence.

A existência do conjunto dessas disciplinas nos Projetos Pedagógicos dos Cursos avaliados pelo sistema e-MEC com as maiores notas ajuda a perceber que, ao menos no ementário, a concepção de Didática instrumental, voltada ao “como ensinar”, tem perdido vez. Observa-se, assim, a abertura para uma Didática mais complexa, envolvendo *o que, a quem, onde, como, quando e por que* ensinar o que se ensina [2], permitindo refletir, inclusive sobre a aprendizagem de uma forma recursiva e dialógica, mas não necessariamente como consequência de uma “boa aplicação de técnicas” por parte do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, apresentamos uma análise sobre a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura que formam professores para o ensino de ciências. A partir de uma

abordagem nacional, utilizando da análise documental de Projetos Pedagógicos de Cursos, visualizamos os objetivos, os conteúdos e as referências dessa disciplina nas licenciaturas (sete cursos).

Como apontamentos conclusivos destacamos que nos documentos oficiais dos cursos (Projetos Pedagógicos de Cursos) se atestam diferentes perspectivas de compreensão acerca da Didática. Conforme vimos, em alguns predomina-se o entendimento da Didática como “a arte de ensinar”, concepção tradicional da Didática que limita concebermos sua contribuição para a Educação em um enfoque mais plural e totalizante da prática educativa e social. Em outros cursos, identificamos a Didática associada a uma abordagem dialógica, complexa e integrativa para pensarmos os processos de ensino e aprendizagem, bem como de formação humana nas diferentes situações/contextos/ações educativas e curriculares.

De forma geral, mesmo encontrando uma abordagem da Didática que, na nossa compreensão, nos traz a esperança de vivenciarmos processos formativos mais emancipatórios nos cursos de licenciatura que formam docentes para o ensino de ciências, ainda nos emergiu o entendimento de que é necessária a articulação da Didática e do conhecimento pedagógico com os conteúdos próprios das disciplinas escolares para as quais as licenciaturas propositam formar docentes. Além disso, verificamos que a carga horária dessa disciplina se distancia da carga horária total dos cursos. Entendemos que esse aspecto fragiliza a formação dos professores de ciências, haja vista que a discussão em torno da Didática necessita perpassar não somente um semestre de formação nas graduações.

Por fim, destacamos que a análise apresentada neste texto é limitada, uma vez que o currículo praticado na realidade de cada contexto (e licenciatura) pode se configurar de forma diferente, com a Didática exercendo-se como uma disciplina tanto formativa ao processo de profissionalização docente, quanto crítica. No entanto, entendemos que as prescrições oficiais da disciplina não podem ser ignoradas. Elas nos proporcionam vermos os discursos individuais e coletivos (que constituem o currículo) oficializados nas licenciaturas, o que já aponta para uma perspectiva curricular a ser vivida. De toda maneira, desejamos que a Didática, enquanto disciplina do currículo de formação dos professores de ciências, promova reflexões que oportunizem a construção de conhecimentos pedagógicos e experiências acerca da Educação, entre outros, que elevem a consciência social e também a respeito dos processos de ensino e aprendizagem dos

licenciandos. É nesse caminho que a pensamos: um dispositivo de profissionalização docente e de formação humana.

REFERÊNCIAS

- [1] HERRÁN, A. de la; FORTUNATO, I. ¿Por qué desde la Didáctica no se favorece la formación del profesorado?. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, e20170033, 2019. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0033>
- [2] ARAÚJO, O. H.; FORTUNATO, I.; CASTRO, F. M. F. M. Ensino de Didática na formação docente: como? Por quê? Qual? Quem?. **Cocar**, Belém, n. 8, p. 67-85, 2020.
- [3] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais**: CINE Brasil 2018. Brasília: Inep, 2019.
- [4] UNIR. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura plena em Química**. Porto Velho: UNIR, 2018.
- [5] IFPB. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Química**. João Pessoa: IFPB, 2017.
- [6] UFF. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Química**. Niterói: IFPB, 2018.
- [7] UTFPR. **Projeto Pedagógico do Curso superior em licenciatura em Química**. Medianeira: UTFPR, 2016.
- [8] IFCE. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física**. Fortaleza: IFCE, 2012.
- [9] UFSM. **Projeto Pedagógico do Curso de licenciatura em Física**. Santa Maria; UFSM: 2019.
- [10] UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências**. Didadema: UNIFESP, 2019.
- [11] FORTUNATO, I. Práticas pedagógicas no ensino superior: relato de experiências com a disciplina didática em licenciaturas. **Rev. Inter. Educ. Sup.**, v. 6, e020039, p. 1-13, 2020.
- [12] LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. O estado da arte sobre Didática no Brasil. **Educação e Filosofia Uberlândia**, v. 29, n. 57, p. 175-198, 2015.
- [13] MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O.; RODRIGUES, A. C. C. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 12, n. 35, p. 51-77, 2012.
- [14] LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de pedagogia: repercussões na qualidade da formação

profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). **Panorâma da didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011. p. 11-50.

[15] LIBÂNEO, J. C. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

NOTAS

^[1] Segundo o Manual para classificação de cursos de Graduação e sequenciais de 2019: “Código OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – código definido por meio de recurso metodológico que categoriza as diferentes denominações de cursos, adaptado à situação da educação superior brasileira e usado para disseminação do Censo da Educação Superior. Permite a parametrização dos códigos das categorias de modo que o primeiro dígito corresponda à área geral e o segundo à área específica de formação, possibilitando a comunicação entre diversos organismos internacionais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Escritório Estatístico da Comunidade/União Europeia (Eurostat) para fins de produção de estatísticas” [3].

^[2] Os PPC foram buscados, entre julho e agosto de 2020, nos *sites* cadastrados no e-MEC e/ou por meio dos mecanismos de buscas dos *sites* institucionais e/ou pelo buscador Google®. Como tais informações estão dispersas pela internet, ora disponível o PPC completo, ora apenas as ementas, conforme foram sendo localizadas, foram sendo salvas em uma pasta na nuvem, disponível no seguinte endereço: <https://tinyurl.com/y7tlq8ev>.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES EM CONTEXTO NEOLIBERAL: FLUXOS, CONTRA-FLUXOS E PERSPECTIVAS

INITIAL TEACHER TRAINING IN NEOLIBERAL CONTEXT: FLOWS, COUNTER-FLOWS AND PERSPECTIVES

*¹Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares; ²Luiz Antonio da Silva dos Santos;

³Jean Mac Cole Tavares Santos; ⁴Luisa Xavier de Oliveira

¹Doutora em Educação pela UFRN. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, Rio Grande do Norte, Brasil.

² Mestre em Ensino pela UERN. Coordenador Pedagógico da rede estadual de Educação do Rio Grande do Norte, Currais Novos, Rio Grande do Norte, Brasil.

³ Doutor em Educação pela UFPB. Docente Adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Mossoró, Rio Grande do Norte, Brasil.

⁴Doutora em Educação pela UFRJ. Professora da Universidade Federal do Piauí (UFPI), Timon, Maranhão, Brasil.

*Autora para correspondência: e-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

RESUMO

O artigo objetiva produzir reflexões sobre o campo epistêmico da formação de professores para a educação básica no Brasil. A pesquisa compreende apontamentos sobre a atual política de formação no Brasil influenciada pela marcante presença ideológica do capitalismo neoliberal e possibilidades assinaladas pelos teóricos críticos afinados com o projeto emancipador da formação de professores. Metodologicamente, a pesquisa se configura por meio de abordagem qualitativa, com o desenvolvimento de revisão bibliográfica. Ancorada nas contribuições de teóricos do campo da Educação, discute a configuração do estado neoliberal e privatista no Brasil, mostrando sua influência na formação de professores por meio da regulamentação do projeto de formação liberal e conservador, inclusive, por meio da implementação de parcerias público-privadas com setores estratégicos da educação pública. Conclui que o projeto de formação emancipador, cunhado pela teorização crítica das políticas de formação conservadoras, produz condições teóricas, empíricas e filosóficas para apontar caminhos que assegurem aprendizagens e desenvolvimentos aos licenciandos com habilidades, reflexividades e engajamento em circunstâncias de desenvolvimento humano e de transformação social.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Privatização da Educação. Projeto de Formação Liberal. Projeto de Formação Emancipador.

ABSTRACT

The article aims to produce reflections on the epistemic field of teacher education for basic education in Brazil. The research comprises notes on the current training policy in Brazil influenced by the strong ideological presence of neoliberal capitalism and possibilities pointed out by critical theorists in tune with the emancipatory project of teacher education. Methodologically, the research is configured through a qualitative approach, with the development of a bibliographic review. Anchored in the contributions of education theorists, discusses the configuration of the neoliberal state and privatist in Brazil, showing its influence on teacher training through the regulation of the liberal and conservative training project, including through the implementation of public-private partnerships with strategic sectors of public education. It concludes that the emancipatory training project, coined by the critical theorizing of conservative training policies, produces theoretical, empirical and philosophical conditions to point out paths that ensure learning and development for undergraduate students with skills, reflexivity and engagement in circumstances of human development and social transformation.

Keywords: Initial Teacher Training. Privatization of Education. Liberal Training Project. Emancipatory Training Project.

1 INTRODUÇÃO

O campo da formação de professores se configura como uma problemática social e atual que deve ser devidamente problematizada pois envolve aspectos relacionados diretamente ao enfrentamento dos desafios postos pela educação escolar no Brasil. A história da educação brasileira revela que apesar da necessidade instrucional popular ter sido percebida e proclamada desde a Independência política do país, o referido campo educacional ainda carrega profundas debilidades em múltiplos setores (democratização, gestão democrática, financiamento, entre outros), inclusive, quanto a formação de professores [1].

O trabalho do professor, diante da sociedade contemporânea, se torna cada vez mais relevante tendo em vista a importância da sua mediação nos processos formativos da cidadania ativa dos estudantes e no enfrentamento do fracasso e das produções das desigualdades educacionais [2]. Partindo dessa perspectiva compreendemos que as políticas públicas de formação de professores com resultados positivos precisam confluir para incentivos contínuos.

Dentre os vários desafios que se colocam para a formação de professores, a reforma da formação de professores, inicial e continuada, no Brasil, se mostra como uma demanda urgente para os dias atuais. Nesse contexto, as instituições formadoras têm sido provocadas a repensar seus projetos de formação e prática, as transformando em objeto de estudo [3].

A literatura crítica do campo da formação denuncia que as demandas e problemas históricos da formação docente no país não foram superados, estabelecendo, assim, a necessidade de reformas para o referido campo que seja capaz de veicular procedimentos de ensino, aprendizagens e desenvolvimentos para os estudantes, cujos reflexos se façam notados nas estruturas de educação básica do país. Sobre isso, [4, p. 185] defende a necessidade da reorganização de cursos de formação que reflitam transformação para todo o sistema escolar.

A aprendizagem dos professores não começa no primeiro dia de sua formação como professor. Começa em sua infância, no lar e quando esse futuro professor vai para a escola. O mau sistema escolar forma não só maus alunos, como maus professores que, por sua vez, reproduzirão o círculo vicioso e empobrecerão cada vez mais a educação. Hoje, começa-se enfim a reconhecer que uma profunda reforma escolar é necessária, também do ponto de vista da formação do professorado, não apenas do ponto de vista dos alunos. Assim como a reforma escolar não é possível sem mudança da formação docente, esta é

impossível desacompanhada de uma reforma escolar. Ambas são interdependentes.

No âmbito das reflexões sobre a formação de professores em países emergentes é fundamental ressaltar sobre a interferência exercida pela filosofia econômica da doutrina neoliberal para o escopo das políticas educacionais. Tal interferência, alinhada com a lógica integralmente pragmática do mercado, no que diz respeito aos desafios da formação de professores e as políticas públicas que a permeiam no Brasil, [5, p. 20] pondera que,

[...] um dos instrumentos que marcam o descompasso entre o que se propõe e o que se faz no Brasil em termos de formação profissional diz respeito à análise de que as políticas públicas educacionais, para esta formação, comprometem-se tão-somente com a formação do tecnólogo do ensino. A nosso ver, essas reformas, além de estarem sendo propostas e implementadas como mecanismos de regulação e organização social, buscam consolidar uma nova configuração para a formação docente, contribuindo para a produção de um novo perfil profissional, ajustando, não só a educação como a formação docente à reestruturação produtiva do trabalho em marcha no mundo globalizado.

Segundo a autora mencionada, e com base em contribuições de outros estudiosos [6; 7; 8], depreendemos a necessidade de uma política de formação docente nacional, em que sejam contemplados prioritariamente projetos de formação ancorados em: sólida formação inicial que articule a diversidade dos saberes (o saber da formação profissional, o disciplinar, o curricular, o experiencial e ainda o conhecimento tecno-pedagógico); a permanente formação continuada, que forme um professor pesquisador, garantido condições objetivas de trabalho, reconhecimento salarial, instituições estruturadas; e significativos planos de carreira.

O presente artigo objetiva produzir reflexões sobre o campo epistêmico da formação de professores para a educação básica no Brasil. A pesquisa compreende apontamentos sobre a atual política de formação no Brasil influenciada pela marcante presença ideológica do capitalismo neoliberal e possibilidades assinaladas pelos teóricos críticos afinados com o projeto emancipador da formação de professores. Metodologicamente, a pesquisa se configura por meio de abordagem qualitativa e tipo de investigação exploratória com o desenvolvimento de revisão bibliográfica sobre o campo teórico da formação de professores.

A abordagem qualitativa enquanto filosofia investigativa permite pensar o objeto de estudo a partir de múltiplos aspectos envolvidos nas dinâmicas dos contextos, tornando possível a compreensão holística dos fenômenos. A pesquisa tipo exploratória busca proporcionar proximidade do pesquisador com a problemática de pesquisa por meio do

aprimoramento das ideias. O designer deste tipo de investigação é flexível, de modo que múltiplos aspectos do objeto possam ser compreendidos e analisados, inclusive, aqueles que são desvelados pelo pesquisador em meio a travessia da experiência.

A teorização do artigo se ancora nas contribuições de [9], [10], [11], [12], [3], [5], [13], dentre outros. Tais pesquisadores sinalizam para a necessidade da construção de um projeto formativo na perspectiva de transformação social, em que as licenciaturas garantam sólida formação teórica e que possibilitem ao professor compreensão sobre as realidades da profissão, engajamento com o campo e compromisso ético para o desenvolvimento humano e para a transformação social.

O artigo está organizado em quatro partes. Uma introdução em que apresentamos a problemática da investigação; uma segunda seção em que discutimos a formação de professores e os interesses privatistas; uma terceira seção em que dialogamos sobre a formação inicial de professores: fluxos e contra-fluxos político-pedagógicos; e as considerações finais do artigo.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS INTERESSES PRIVATISTAS

Diante do fortalecimento e do avanço do Estado privatista brasileiro na direção da consolidação do projeto neoliberal para a educação, amplos são os impactos do contexto para a formação dos professores. O privatismo é compreendido por [14, p. 11] como “a administração pública a serviço de grupos particulares, sejam econômicos, religiosos ou políticos partidários”. No Brasil, tem sido cada vez mais constante a presença do ideário privatista e a sua inserção estratégica em setores decisórios que gestam políticas públicas de educação.

Entre os efeitos característicos dessa perspectiva privatista estão o processo de esvaziamento do sentido público da educação, as barreiras geradas para os processos democráticos do cotidiano escolar, os interesses privatistas que transformam o direito da educação em mercadoria, a transferência da educação da esfera da política para as esferas privadas e o questionamento quanto ao seu *status* de direito para o *status* reducionista de propriedade [10].

A difusão da ideologia neoliberal contribui para o enfraquecimento da ideia de uma escola verdadeiramente pública. Tal cenário promove reflexos diretos para as políticas de formação de professores, que em grande parte, são entregues aos

conglomerados financeiros que pautam seus interesses em critérios e lógicas mercadológicas [2].

Analisando essas configurações políticas, [15, p. 82] esclarece que “a lógica econômica, empresarial e capitalista torna-se uma verdadeira e completa visão de mundo. Não se trata apenas de que tudo vira mercadoria: nós devemos pensar, sempre, em termos de mercadoria”. Essa privatização se evidencia fortemente por meio das parcerias público-privadas, expressadas por institutos, empresas e ONGs, atuando com estados e setores estratégicos da educação.

Soma-se a isso a grande participação do setor privado no interior dos Conselhos Estaduais de Educação. Esse fenômeno está ancorado no entendimento recorrente que é capturado por um discurso circulante competente sobre a ineficiência do público ou do Estado na prestação dos serviços essenciais [2].

Segundo essa perspectiva, “os sistemas educacionais enfrentam, hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade [...]” cuja mudança está sujeita a “uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade e a eficácia da qualidade dos serviços educacionais” [10, p. 15].

Sobre a importância de se entender a produção discursiva do ideário capitalista em face da qualidade dos serviços educacionais, [10, p. 16] concorda que,

[...] a possibilidade de conhecer e reconhecer a lógica discursiva do neoliberalismo obviamente não é suficiente para frear a força persuasiva de sua retórica. No entanto, pode ajudar-nos a desenvolver mais e melhores estratégias de luta contra as intensas dinâmicas de exclusão social promovida por tais políticas.

Em face disto, consideramos que a produção discursiva e a precarização da formação docente abrem oportunidades de negócio para setores privatistas que ampliam as possibilidades de venda de consultorias e de certificações. Essa situação de instabilidade e de sucateamento promove rebatimentos diretos nas condições de trabalho a que os educadores estão expostos [3].

Do mesmo modo, setores financeiros negociam com governos pacotes de testes padronizados, programas unificados, financiam projetos e materiais didáticos, esses direcionamentos são a tentativa de desprofissionalização da carreira docente. Contribuindo para analisar essa questão, [13 p. 42] pondera que:

Não há razão para acreditar, em função do fracasso das experiências de desregulamentação e da lógica de livre mercado, que a tendência atual para dismantlar a formação universitária de professores e substituí-la por uma lógica de economia de livre mercado resultará em algo positivo para a nação. Continuar nesse caminho servirá apenas para ampliar as desigualdades que existem atualmente entre diferentes segmentos da população e da educação pública.

Segundo [2], as “novas políticas formativas” docentes têm sido produzidas no interior deste ideário reformador com forte contingenciamento por normativas privadas travestidas de políticas públicas. Assim, o estreito vínculo entre políticas econômicas e políticas de formação de professores corresponde a um cenário complexo e desafiador para os programas formativos.

Essas políticas privatistas, em países como o Brasil, além de desresponsabilizarem cada vez mais a participação do Estado nos serviços educacionais, transferem o poder de escolha das concepções e diretrizes adotadas nos programas formativos docentes para a iniciativa privada.

Uma característica própria desse movimento é que ele incide negativamente sobre a formação docente ao valorizar práticas, mecanismos e técnicas de ensinar em detrimento de teorias, ou seja, entendem que o professor é apenas um executor de tarefas, definidas e expressas em programas únicos para a formação docente nacional [13].

Essa concepção formativa de professores é inspirada na teoria da racionalidade técnica. Segundo [16], essa teoria consiste numa epistemologia da prática, pois, defende a ideia da atividade profissional como instrumental que é direcionado para a aplicação rígida de técnicas específicas a serem repetidas.

No que concerne a essa perspectiva, parece-nos um retorno ao modelo tecnicista que além de defender o pragmatismo, advoga também pela objetividade, produtividade e eficiência educacional [17]. Essa concepção tecnicista se apresentou no Brasil na década de 1920 visando novas configurações nas relações de trabalhadores com o mundo do trabalho. Segundo esse modelo, se fazia necessário formar trabalhadores eficientes, disciplinados, e, sobretudo, produtivos. Essa filosofia também inspirou a teoria educacional denominada por [17] como “pedagogia tecnicista”.

Assim, a literatura crítica denuncia a constituição de um neotecnicismo. Essa concepção formativa neoliberal conserva o mesmo padrão de conteúdo efetuado na superficialidade da aprendizagem mecânica, cuja ênfase recai nos aspectos práticos da formação, especificamente no domínio do conteúdo necessário à educação básica e na resolução de problemas imediatos.

Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta focaliza o ensino, especialmente, na aprendizagem, com um forte destaque para a prática, o que se contrapõe à ideia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico, mediante a inserção em realidades concretas [8].

O século XXI carrega paradigmas de ordem econômica, política e educacional ancorada no projeto neoliberal que visa a adesão de habilidades e competências, no delineamento de exigências formativas para atenderem aquisições técnicas e reprodutivistas que atingem toda a sociedade, e, conseqüentemente, a escola.

Assinaladas essas questões, em que refletimos sobre como o trabalho docente está inserido em um contexto de produção capitalista, realçamos que a ação do trabalho docente ao estar subordinado ao grande capital finda por incorporar os princípios e fundamentos do capital, inclusive, o da divisão social do trabalho na escola.

Considerando essa realidade e analisando criticamente a concepção privatista da formação de professores, [5] destaca que o modelo formativo, numa perspectiva neoliberal concebe o professor como um técnico reproduzidor de conhecimentos acumulados pela humanidade. Sua ação está localizada no plano dos meios e estratégias de ensino, na busca pelo desempenho da eficácia e na consecução dos objetivos escolares.

Com o suporte das teorias críticas, reverberadas pela literatura crítica ([18]; [19]) concebemos a figura do professor, numa perspectiva progressista e emancipadora, como um profissional crítico, reflexivo, pesquisador e autor de sua práxis²⁷ docente transformadora.

O projeto de formação docente emancipador, em oposição ao projeto tecnicista que criticamos, se constitui um processo permanente de desenvolvimento pessoal, profissional e sociopolítico, que não se consolida em alguns anos de curso, nem pelo acúmulo de formações, técnicas e conhecimentos, mas a partir da convergência de ciclos de formação que suscitem reflexão sobre o trabalho, seus valores, seus meios e fins na carreira profissional.

Para o paradigma emancipador da formação, o professor é um agente de transformação social que pensa a educação no seu contexto, na realidade em que está

²⁷ Segundo [20, p. 115] a práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

inserida e que aponta possibilidades de transformação diante dos resultados que as unidades escolares apresentam.

Ainda referenciado por uma perspectiva crítica de formação de professores, [1, p. 21], defende que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (sic)”. O autor concebe a função social do professor ancorado numa concepção de totalidade das múltiplas relações entre trabalho e educação, em conexão com o todo social.

Ancorados nessa racionalidade, entendemos que o professor precisa se reconhecer como um trabalhador de ‘fazeres intencionais’, de pensamento dialético, que procura a libertação por meio do conhecimento moral e intelectual ao elevar a sua consciência comum para a consciência filosófica [21].

Como vemos, essa perspectiva está na contramão daqueles que advogam pelo projeto conservador da concepção tecnicista da formação do professor. Conforme pontuamos, no âmbito dessa lógica formativa evidenciamos a exaltação da prática, do pragmatismo e da concepção reducionista do professor como um técnico prático, executor de decisões produzidas por agentes externos (empresários/financistas do ensino). Assim, pontuamos a necessidade de repensar o projeto de formação de professores no Brasil diante das reformas educacionais neoliberais em curso.

3 A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: FLUXOS E CONTRA-FLUXOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Avançando nos elementos estruturantes dos desafios históricos da formação docente no Brasil, dentre outros elementos, reconhecemos o papel social da universidade na formação de futuros professores. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 [22], determina no seu artigo 62, que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Com base nessa premissa legal, a formação de professores é uma responsabilidade das universidades. Estas são herdeiras de uma tradição muito forte dos modelos europeus,

além de estar carregada da herança cartesiana que institucionalizou a separação das áreas do conhecimento, essa trajetória acabou produzindo alguns desafios para pesquisadores e professores. Um deles pode ser visualizado no poderio que foi conferido a algumas áreas, que não por acaso, foram se desenvolvendo com a escalada do capitalismo. Responsivos a esse cenário, faz-se necessário a valorização nas licenciaturas de atividades e posturas coletivas, com vistas a superação dessa lógica da formação fragmentada e do individualismo e da competitividade, próprias das sociedades capitalistas.

Segundo [12], os currículos de formação de professores têm se configurado tradicionalmente em um compósito de disciplinas, sem diálogos entre si e sem nexos que oportunizem a perspectiva da formação com integração dos saberes.

A fragmentação das disciplinas produz um prejuízo enorme na formação docente. A estrutura universitária, e dentro dela, os cursos de licenciaturas foram reproduzindo essa separação por áreas e estruturando institucionalmente essas lógicas disciplinares. Isso criou dificuldades e a necessidade de arquiteturas curriculares que favoreçam práticas pedagógicas que articulem diferentes áreas, sem desconsiderar as especificidades de cada uma delas.

É importante sublinhar que a concepção da formação docente emancipadora se pauta em teorias como a pedagogia libertadora de Paulo Freire, dentre outros marcos teóricos que defendem a educação para a formação holística. [23, p. 1] complementa:

O conhecimento está sendo construído de forma fragmentada, cada vez mais mergulhamos em uma maior especialização, a matemática já vem há muito tempo sendo ensinada dividida em geometria, trigonometria, aritmética entre outras áreas; já a língua portuguesa se reparte em gramática, ortografia e literaturas. As outras matérias dos ensinos médio e fundamental também se repartem, como se a simples existência destas disciplinas já não significasse um conhecimento partido, e cada vez mais longe da realidade do aluno.

O autor sinaliza para uma especialização exacerbada apontada cada vez mais como relevante na formação do profissional. É urgente a necessidade de que o conhecimento produzido pelos especialistas de cada área seja operado em um enfoque globalizador, garantindo uma perspectiva relacional do conhecimento e um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem.

Nesse campo teórico, [11, p. 73] fortalece a opção pela interdisciplinaridade ao afirmar que:

O ensino baseado na interdisciplinaridade tem um grande poder estruturador, pois, os conceitos, contextos teóricos, procedimentos, etc, enfrentados pelos

alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas. Além disso, depois fica mais fácil realizar transferências das aprendizagens assim adquiridas para outros contextos disciplinares mais tradicionais.

Em conformidade a isso, precisamos de modelos formativos que articulem e proporcionem uma perspectiva integradora dos saberes específicos com os saberes didático-pedagógicos. A ausência dessa perspectiva relacional nos currículos das licenciaturas faz com que não tenhamos uma formação adequada das práticas profissionais inerentes a ação transformadora do professor nas escolas.

Nesse sentido, é relevante considerar que a formação docente não seja pensada “a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização. Isso significa ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com a nossa vida civil” [3, p. 257].

[3, p. 11-12] sinalizam para a relevância da formação inicial dos professores denunciando o plano secundário em que a formação de professores é historicamente condicionada no Brasil.

De qualquer ângulo que se focalize a questão, quer na perspectiva dos que se nutrem dos ideais de educação para a construção de uma sociedade justa na distribuição de seus bens e na preservação de valores de solidariedade e de coesão social, quer na perspectiva dos que se preocupam com a eficiência interna dos processos educativos e com a eficácia na preparação do aluno para participar das transformações em curso no mundo contemporâneo, a formação de professores sobressai como fator relevante.

Com efeito, cada vez mais a literatura da formação docente tem destacado que professores e alunos das licenciaturas precisam ter a escola básica e pública como ponto de referência para os ciclos de formação de professores. [24, p. 34] acrescenta que,

formar professores para a educação básica significa, antes de mais nada, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, teremos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais.

É urgente compreender a formação docente no âmbito da sua relação com a escola. Isto significa reconhecê-la como um lugar privilegiado de formação de professores de educação básica, promover o desenvolvimento e o aprimoramento de experiências concretas.

Ainda no contexto dos desafios da formação é fundamental pontuar sobre o estágio supervisionado que historicamente ocupou um espaço equivocado nos currículos, sendo compreendidos muitas vezes como apêndice curricular, perspectiva burocrática, componente apenas técnico, descolados das realidades das escolas, dicotômico, marcado pela problemática relação entre teoria e empiria, que de modo elementar contribuía para formar novos saberes e identidades docentes [9].

Destacando a desarticulação entre teoria e prática, [12, p. 40), ponderam que essa desarticulação “[...] resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática)”. A essa problemática agrega-se outra, que decorre dos resultados interpretativos do estágio que se traduzem nos relatórios dos licenciandos que se reduzem a exaltar os desvios e falhas da escola, dos gestores e dos professores, constituindo-se em exercícios de criticismo vazio [12].

Precisamos dialogar criticamente com isso, (re)pensando a natureza do estágio em que o futuro professor seja participante ativo da reinvenção das práticas das escolas, portanto, que não faça do estágio um momento de denunciamento dos problemas que existem na escola, mas, que ele se coloque numa condição de propor e de contribuir na reinvenção das práticas escolares.

Tendo isso em vista, é essencial buscar a superação da perspectiva reducionista do estágio curricular que se traduz em observar os professores em aula e repetir os modos formativos, sem discernir criticamente a realidade social em que o ensino se pratica. A arquitetura de estágio pautado na reprodução de modelos apresenta muitas limitações. [12, p. 36] dizem:

O estágio, nessa perspectiva, reduz-se a observar os professores em aula e imitar os modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa. Assim, a observação, se limita à sala de aula, sem análise do contexto escolar, e espera-se do estagiário a elaboração e execução de “aulas-modelo”.

Considerando o entendimento das autoras citadas, são recomendadas práticas de formação e de estágio que promovam ao futuro professor a oportunidade formativa de inserir-se na realidade social da instituição escolar, bem como, experienciar um modelo de observação participante que transcenda o simples e mecânico relato do que ocorreu em sala de aula. No que concerne a compreensão de um estágio significativo, [25, p. 75] defende que:

Ao observar a prática de um educador, invariavelmente diferente de um lugar para outro, por exemplo, o estagiário precisa ter condições de apreender a(s) teoria(s) que a sustenta(m) e poder realizar uma leitura pedagógica para além do senso comum, tendo como base teorias e fundamentos estudados e confrontados com as situações da prática profissional para a produção de alternativas e de novos conhecimentos. Estamos referindo-nos às práxis, à capacidade de articular dialeticamente o saber teórico e o saber prático.

Depreendemos, por fim, que o estágio curricular supervisionado é uma atividade teórica, instrumentalizadora da práxis do estudante da licenciatura, futuro professor. Com efeito, o estágio não é um momento isolado da formação do professor, mas um ciclo de oportunidade de aprendizagens que deve articular todo o curso de licenciatura.

Afinados com o paradigma emancipador da formação em que o professor é o agente de transformação social que pensa a educação no seu contexto a partir da realidade em que está inserido é que as licenciaturas podem passar a oferecer uma sólida formação teórica a partir das compreensões dos cotidianos escolares. No projeto de formação de professores transformadores, as necessidades formativas dos contextos escolares são os horizontes que devem ser consultados e pensados coletivamente para a produção de aprendizagens e desenvolvimento dos estudantes das licenciaturas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, de natureza bibliográfica, objetivou produzir reflexões sobre o campo epistêmico da formação de professores para a educação básica no Brasil, considerando os desafios enfrentados na conjuntura do atual cenário neoliberal. O artigo sinalizou que o pensamento econômico vigente expressa fortemente os interesses privatistas, produzindo barreiras à educação democrática e aprofundando os desafios da formação de professores do Brasil por meio de dinâmicas que relacionam educação com mercadoria. No centro das argumentações sobre os impactos diretos do neoliberalismo para as políticas de formação de professores, realçou a influência dos conglomerados financeiros que passaram a conduzir o movimento das secretarias estaduais de educação fazendo valer os seus interesses pautados em critérios e lógicas mercadológicas [2].

Conforme pontuamos, as parcerias público-privadas evidenciam fortemente a lógica da privatização na política de formação de professores no Brasil, objetivadas por meio de assessorias e consultorias desenvolvidas por institutos, empresas e ONGs que atuam junto aos setores estratégicos da educação no país por meio de sistemas ou redes

de educação, inclusive na oferta pública. Esse quadro é agravado mais ainda quando se observa a efusiva participação do setor privado no interior dos Conselhos Estaduais de Educação de todo o país.

A literatura crítica sobre a concepção da formação liberal para professores denuncia a exaltação do pragmatismo para a formação do professor como técnico prático, executor de decisões produzidas por agentes externos como empresários ou financistas da educação. Nessa linha, os autores críticos sinalizam que a precarização da formação inicial dos professores no Brasil é o mote central que alarga a oportunidade de negócio para os setores privatistas. Dito de outra forma, apontam que a situação de instabilidade, sucateamento e limitadas condições objetivas de trabalho ampliam as possibilidades de contratação dos serviços de consultorias e de certificações de clivagem privatista.

Sobre a concepção político-pedagógica expressa no projeto liberal de formação, as referências teóricas formuladas por [3] acrescentam como desafio o fato de que as instituições de ensino superior têm praticado historicamente uma formação de professores pautada na fragmentação curricular, expressas por compósitos de disciplinas sem diálogos entre si e sem relação com o cotidiano do trabalho docente. Na contradição de tal constatação, os currículos propostos pelo projeto de formação emancipador denunciam a perspectiva multidisciplinar e propõem um designer de formação fundamentado em perspectivas globalizadoras e integradoras de conhecimentos e saberes.

Ainda sobre a lógica pedagógica da formação, o artigo realçou reflexões específicas sobre o estágio supervisionado argumentando que no projeto de formação conservador, este componente assume um formato conservador nos currículos sendo compreendido como apêndice curricular, na perspectiva burocrática, como elemento eminentemente técnico, descolados das realidades das escolas, dicotômico, marcado pela problemática relação entre teoria e empiria, que contribuía de modo elementar para produzir novos saberes e identidades docentes [9]. Realçou ainda que nas práticas tradicionais de estágio docente, a relação teoria-prática, tão propalada pelos acadêmicos e pelos documentos oficiais, não se concretiza no cotidiano da maioria das licenciaturas e que, quando ocorre, é muito comum que os resultados interpretativos dos licenciandos presentes nos relatórios dos estágios se traduzam apenas na exaltação dos desvios e falhas da escola, dos gestores e dos professores, constituindo-se em um criticismo vazio.

Dialeticamente, o artigo apresentou a urgência pela resignificação da concepção de estágio supervisionado que valorize a dinâmica da formação docente e sua relação com

a escola, reconhecendo-o como componente privilegiado para a formação de professores da educação básica pelo seu potencial difusor de aprendizagens e de desenvolvimento profissional a partir da imersão em experiências concretas do trabalho docente. Assim, o artigo evidencia que o estágio curricular supervisionado deve ser concebido como um componente da formação que integre teoria e instrumentalização da práxis do professor como eixo central e articulador do currículo do curso de licenciatura.

As reflexões analíticas propostas sobre a construção de processos formativos alinhados com a perspectiva da formação de professores emancipadora apontam que os cursos de licenciaturas são beneficiados quando o professor é formado para ser agente de transformação social a partir de sólida formação conectada a compreensão do contexto e do cotidiano escolar em que está inserido. A dinâmica do projeto de formação emancipador produz condições teóricas e empíricas seguras para iluminar os caminhos que assegurem aprendizagens e desenvolvimentos aos licenciandos com engajamento em circunstâncias de transformação social. É deste trabalhador docente que as escolas públicas de países com extrema desigualdade social, como o Brasil, necessitam!!!

REFERÊNCIAS

- [1] SAVIANI, D. **Formação de professores no Brasil**: dilemas e perspectivas. *Poiésis Pedagógica*. Catalão, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 143-155. 2009.
- [2] PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [3] GATTI, B.A.; BARRETTO, E.S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.
- [4] TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
- [5] TAVARES, A. M. B. do N. **Formação Profissional do Professor**: perspectiva e desafios. In: O PROBÁSICA e a formação de professores: política de formação profissional no Rio Grande do Norte. Natal: 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) UFRN, 2005.
- [6] AGUIAR, M. A. **Institutos Superiores de Educação na nova LDB**. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- [7] KUENZER, A. Z. **A formação dos profissionais da educação**: Propostas de diretrizes curriculares nacionais. Anped, 1998. (Mimeo.)

- [8] ANFOPE. **Documentos Finais dos V, VI, VII, VIII, IX, X e XI Encontros Nacionais da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**. Brasília, de 1990 a 2002.
- [9] FUSARI, J.C. **A educação do educador em serviço: treinamento de professores em questão**. Dissertação de mestrado. São Paulo, PUC-SP, 1998.
- [10] GENTILI, P; SILVA, T. T. (Orgs.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.
- [11] SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- [12] PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).
- [13] ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- [14] CUNHA, L. A. Educação pública: os limites do estatal e do privado. In: OLIVEIRA, R. P. (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1995.
- [15] SILVA, T. T. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETI, C. J; SILVA, J. R.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-84.
- [16] SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [17] SAVIANI, D. **Escola e democracia: Teorias da educação; Curvatura da vara; Onze teses sobre educação e política**. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- [18] GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: Pimenta, S. G.; Ghedin, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 148-173.
- [19] PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- [20] KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.
- [21] GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, v. 2.
- [22] BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

[23] MAGALHÃES, E. M. **Interdisciplinaridade**: por uma pedagogia não fragmentada. 2000. Disponível em: <https://ichs.ufop.br/memorial> Acesso em: 20 out. 2015.

[24] SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente**: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

[25] GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série educação infantil).

GEOGRAFIA E PANDEMIA: CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS A REFLEXÕES PARA UM CURRÍCULO EMERGENTE

GEOGRAFÍA Y PANDEMIA: CONTRIBUCIONES TEÓRICAS A LAS REFLEXIONES PARA UN CURRÍCULUM EMERGENTE

¹Nubia Caramello; ²Carla Arruda; ³Claudia Cleomar Ximenes;

¹Universidade Federal de Rondonia / Professora convidada do Programa de Mestrado em Gestão e Regulação de Recursos Hídricos;

²Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia. Graduada em Tecnologia em Gestão Ambiental. Discente no Curso de Formação Pedagógica em Geografia pela Universidade Pitágoras UNOPAR. Integrante do Grupo Experimental de Pesquisa Diálogo Hídrico Multidisciplinar.

³Graduada em Ciências Contábeis, Mestre e doutoranda em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Integrante do Grupo Experimental de Pesquisa Diálogo Hídrico.

Autora para correspondência: e-mail: geocaramellofrj@gmail.com

RESUMO

O artigo busca evidenciar a contribuição de pesquisadores do processo de ensino aprendizagem de Geografia, nas reflexões necessárias a adaptação de um currículo de Geografia Escolar emergente, frente uma fase de pandemia. Metodologicamente trata-se de uma análise de discurso, dialogada com experiências vivenciadas sobre os desafios do ensino da Geografia no Ensino Básico. Conclui-se que, ainda que as obras tenham sido publicadas anteriormente à pandemia de 2020, as abordagens realizadas pelos autores oportunizam repensar os caminhos a serem seguidos em busca de uma Geografia mais significativa e menos quantitativa.

Palavra-chave: Currículo. Geografia Escolar. Metodologia de Ensino.

RESUMEN

El artículo busca resaltar la contribución de los investigadores del proceso de enseñanza-aprendizaje de Geografía, en las reflexiones necesarias para adaptar un currículo emergente de Geografía Escolar, delante de una fase pandémica. Metodológicamente, es un análisis del discurso, dialogado con experiencias sobre los desafíos de la enseñanza de la geografía en la educación básica. Se concluye que, aunque los trabajos se publicaron antes de la pandemia de 2020, los enfoques adoptados por los autores permiten repensar los caminos a seguir en busca de una Geografía más significativa y menos cuantitativa.

Palabras-clave: Currículo Escolar, Geografía Escolar. Metodología Enseñanza.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 se converte num grande marco na história dos impactos sociais, econômicos, ambientais e culturais provocado pelo alastramento do vírus Covid-19 que em menos de seis meses chegou a todos os continentes, onde a circulação de pessoas e mercadorias passa a ser controlada em busca de diminuir a crescente espacialização de sua contaminação.

Entre os setores impactados, por esse novo reordenamento espacial estão às escolas em todos os continentes, que de uma forma “relâmpago” se viram obrigadas a

“lançar mão” do uso da tecnologia digital para que alunos não ficassem sem estudar. Ainda que, o cenário de acesso a recursos tecnológicos, seja desigual, evidenciando que a exclusão digital é algo presente em um significativo percentual de alunos.

Soma-se a esse entrave, a rapidez de uma nova intervenção pedagógica e o pouco espaço de tempo, para se pensar a respeito de que currículo estaria atuando nas aulas e intervenção pedagógica. Seguir-se-ia o planejamento produzido pré-pandemia ou a adaptação de um novo currículo? O que seria relevante cumprir - um conteúdo proposto ou construir um currículo correlacionado com os acontecimentos? Perguntas que não se respondem sozinhas e podem se tornar um grande desafio aos professores de Geografia.

Salienta-se que a disciplina de Geografia Escolar é uma ciência resiliente, que se adapta ou se reinventa, ou é moldada a partir de vários acontecimentos históricos. Neste viés, a história da Geografia enquanto disciplina escolar, sua composição curricular ao longo de sua implantação no Brasil, pode oportunizar reflexões de que caminho seguir diante dos acontecimentos contemporâneos.

Neste impasse, ainda que publicados anteriormente a crise atual, pertinente uma visita às publicações de experiências e abordagens conceituais trazidas por pesquisadores do processo de ensino e aprendizagem da Geografia Escolar. Pois, essas investigações podem oportunizar novos olhares sobre uma proposta curricular alternativa.

A leitura de livros produzidos por pesquisadores da área oportuniza uma formação continuada buscada a partir de leituras que não foram contempladas no momento de formação universitária. Mas sim pela escolha das autoras em buscar respaldo nestes autores para produzir reflexões necessárias à prática de ensino.

A universidade se faz presente e oportuniza, mesmo que indiretamente, isso ao considerar que todos os autores, citados neste trabalho, são professores universitários, pesquisadores consagrados, que apresentam reflexões que alcançam licenciados em geografia em todo o território brasileiro através de suas publicações. Pois o saber transcrito em produções bibliográficas não tem barreiras geográficas, chega onde for convocado.

Como é desafiadora essa temática! Sem dúvida ela pode conduzir a duas abordagens, a primeira retrata as amarras dos currículos pelas diretrizes externas de onde ela é executada. Por conseguinte, a segunda abordagem conduz a reflexão do quanto o professor – é desafiado a tornar uma proposta curricular prescrita, que seja coerente com a realidade em que este ambiente escolar está inserido, de modo que atenda as reais

demandas diante dos acontecimentos que o afeta. Entre a crítica e a construção de novas alternativas, optou-se em conduzir este texto à segunda opção.

Qualquer diálogo sobre o currículo de ensino de geografia precisa compreender que ele é moldado pelo contexto histórico de uma época; pela filosofia de seus governantes; pelas tendências pedagógicas vigentes que influenciam a percepção de como o outro aprende; pela conjuntura política do país; pela formação de seus professores (e esse a universidade tem papel fundamental), entre outros inúmeros fatores.

Neste aspecto [1], convida a utopia de acreditar em uma educação pública de qualidade, e hoje mais do que nunca ela se faz necessária, se acreditar que a Geografia Escolar pode caminhar com ou sem os livros didáticos, sem a presença física do professor em sala de aula mais presente com aulas remotas, plantão de dúvidas, tendo, o professor, que se adaptar em manter ela viva como disciplina que conecta fatos e lugares e principalmente uma nova linguagem de ensino a partir das tecnologias disponíveis.

Neste sentido, o presente artigo almeja evidenciar a Geografia Escolar como ciência que estuda o espaço e suas dinâmicas de transformação, antes da pandemia, já trazia reflexões teóricas e metodológicas a partir de pesquisadores distintos [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 17; 18; 19; 20] que já abordavam desafios do ensino da Geografia Escolar que se aplica ao momento atual, como se para ele tivessem sido produzido. E que devem ser consideradas na construção e aplicabilidade em um currículo emergente da disciplina.

Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica analisada a partir do discurso do conteúdo [2], uma revisão conceitual do papel do currículo, linhas didáticas e pedagógicas de ensino e a composição curricular de ensino de geografia, o convite da aplicabilidade de diferentes linguagens ao ensino de geografia, que a nova década já impunha e se reforça no período da pandemia.

2 DIÁLOGANDO COM OS LIVROS

As obras selecionadas para análise trazem a experiência vivenciada ou coordenada em grupo de estudos ou estágios supervisionados pelos autores desenvolvidos em outras regiões brasileiras, somando com a experiência das autoras que aplicam teorias, experimentam novas propostas didáticas em sala de aula ministrando a disciplina de geografia como um laboratório de autoaprendizagem, constante de práticas de ensino.

Neste aspecto, o texto oportuniza, dessa forma, apresentar reflexões e autoquestionamentos, bem como propor uma metodologia de análise dialógica, onde a referência bibliográfica escolhida e a experiência em sala de aula permitem um encontro de saberes vivenciados, entre a universidade e as salas de aula.

2.1 Caminhos percorridos pelo Currículo da Geografia Escolar

Pertinente afirmar através de [3] e [4] que a ciência geográfica chega no Brasil através dos bancos escolares, ainda no século XIX. Desde então, compõem um cenário de acontecimentos históricos de 1830 até os dias atuais, quando surge a nova diretriz curricular de geografia. A primeira proposta para o ensino fundamental é aprovada em meados de 2018 e a do ensino médio depois de muitas discussões aprovada em dezembro do mesmo ano, através do documento intitulado de Base Nacional Comum Curricular Brasileira - BNCC.

De acordo com [5], o relato mais antigo identificado da Geografia como disciplina no Brasil está vinculado ao curso Anexo do secundário, com finalidade preparatória para a Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais de São Paulo, fundado em 1827. Em razão da filosofia da faculdade prever que a formação jurídica deveria apresentar conhecimentos humanísticos, a disciplina de História e Geografia são efetivadas em 1834. Tendo como professor Júlio Frank (migrante da Saxônia), o primeiro a ocupar a cadeira de ensino de História e Geografia na província de São Paulo.

A ausência de material didático é registrada, disponibilizados alguns após inúmeras solicitações realizadas por Frank, onde se registra a metodologia, conteúdo do emprego dos mesmos:

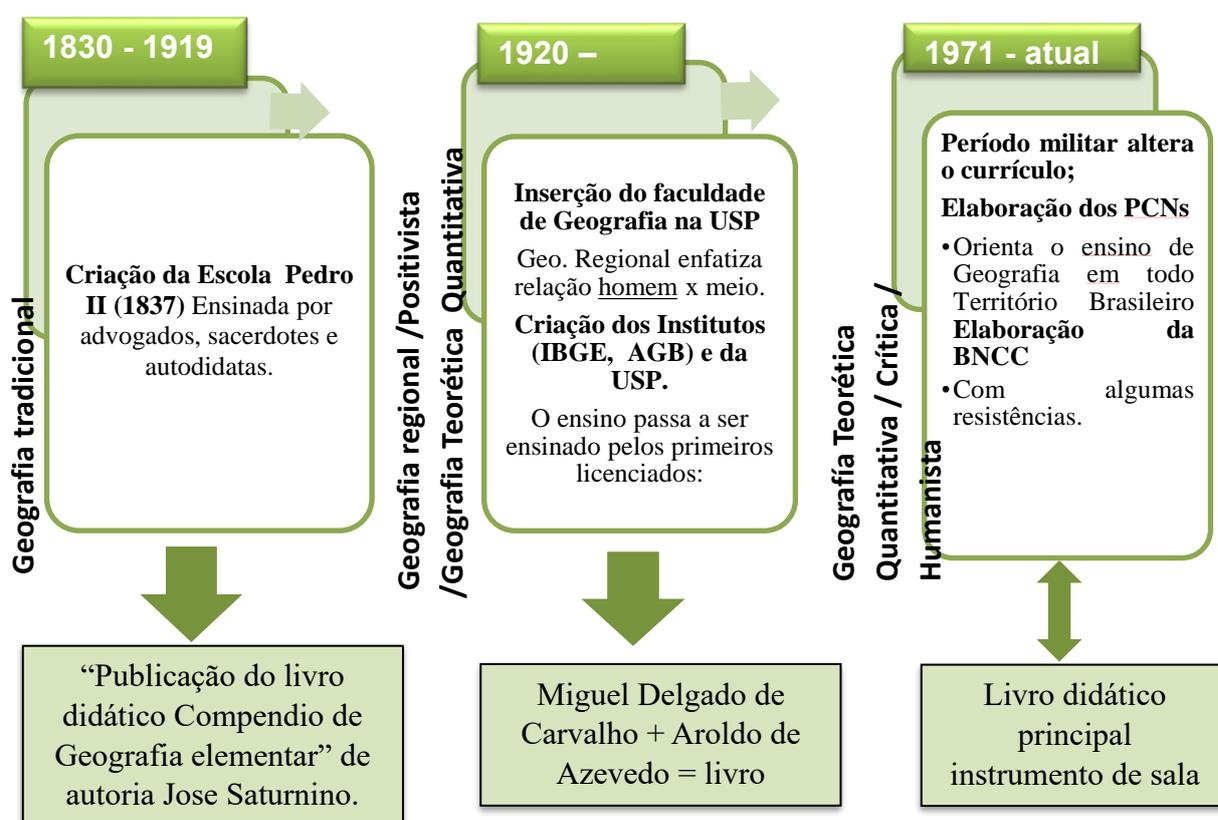
Percebe-se então o uso de mapas e globos nas primeiras aulas de Geografia da Província de São Paulo. As aulas do Curso Anexo eram executadas por preleções dos professores e, no caso das aulas de Geografia feitas pelo professor diante de mapas e globos. Aulas sobre localização dos países, sobre a esfera da terra, noções de astronomia, eixo e inclinação do globo parecem ser os temas abordados. Nos primeiros anos da aula de História e Geografia não aparece registro de utilização de algum compêndio escrito em língua portuguesa dessa matéria [5].

Ainda assim, a ausência do ensino da história nacional trazia sérias críticas a Frank, o conteúdo ensinado por ele se distinguia do ensinado no Colégio Carioca Pedro

II. Em 1836, o respeitado escritor José Saturnino conclui o primeiro Compêndio de Geografia Elementar no Brasil [5].

Oficialmente a Geografia se torna disciplina no secundário ofertado em 1837 (Figura 1), quando se implanta o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e com ela compõem o currículo escolar da instituição as disciplinas de: história, línguas latina, grega, francesa, e inglesa, retórica, filosofia, mineralogia, álgebra, geometria e astronomia. A ementa da disciplina de Geografia seguia uma tendência descritiva e decorativa de nomes de rios, serras, montanhas, ilhas, cabos, capitais, cidades, climas, vegetação etc. [4].

Figura 1 – Caminho trilhado pela Ciência Geografia Escolar e Universitária no Brasil



Fonte: Organizado pela autora a partir de [3], [4] e [5].

Na década de 30, do século XX, com a criação da Universidade de São Paulo – USP, é ministrada em 1934 a primeira aula universitária de Geografia, no curso de graduação germinado de geografia-história. Fortificou, portanto, a Geografia como ciência. As possibilidades de pesquisa, surgem com a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) em 1934, seguido do IBGE em 1937. Consagra a Geografia em 1946, período em que surgiu o primeiro Departamento de Geografia no Brasil [3].

A partir de então, sobre influência teórica francesa, formam-se os primeiros professores licenciado-habilitados em geografia no Brasil. Até então a disciplina era ministrada por outros profissionais. Os acontecimentos geohistóricos foram influenciando a dinâmica curricular da Geografia nas escolas e nas universidades, com teorias trazidas de outros países, com reflexos diretos no espaço escolar. Agora, outros patamares determinam o que deve ser ensinado na Geografia Escolar, exemplo há os acordos de organismos internacionais como a UNESCO, ONU, entre outros.

Instrumento, diretrizes, recurso muitos são os nomes atribuídos ao livro didático, porém, um fato é evidente (fig. 1), ele sempre esteve presente no processo de ensino da Geografia. Muitas vezes adotado com o próprio currículo da disciplina, configura-se, portanto, como um dos principais meios utilizados nas escolas de todo Brasil, mesmo entre os que o criticam [6].

Uma proposta curricular incide na filosofia de ensino e, por conseguinte, na metodologia de seleção e na transmissão de conteúdo. A Geografia pode ser organizada em 3 (Três) fases distintas no Brasil, com início na década de 1930 até 1970, como uma Geografia Tradicional de caráter positivista e funcionalista. O autor [3] propõe uma subdivisão neste período a primeira fase comporta o espaço-temporal de 1930-1950.

Nesta fase houve estudos que contribuíram com o conhecimento detalhado do território Brasileiro”, no contexto metodológico fundamenta-se em estudos de La Blache, que tinha a região como objeto de estudos em que se pese as investigações realizadas em espaços pequenos e correlacionava os fenômenos naturais com os seres humanos.

A segunda fase é marcada pela implantação da teoria quantitativa, de origem norte-americana. A terceira fase proposta foi de 1980-1990, com a implantação de novos conteúdos. Sob influência do marxismo ocorre uma ruptura teórico-metodológica e epistemológica. Surge a Geografia crítica, calcada no materialismo histórico dialético de Marx [3].

No último momento, novas formulações nascem a partir de um intenso diálogo com a pedagogia e as teorias curriculares e o socioconstrutivismo. A ciência geográfica, enquanto área de pesquisa passa a alimentar a Geografia Escolar. Contudo, o tempo de se produzir ciência e transformá-la em conteúdo escolar tardiamente se comunicava e segue o mesmo padrão, por meio dos livros didáticos que podiam chegar já descontextualizados dois anos nos bancos escolares, ficando por ali mais dois anos, totalizando 4 (quatro anos) de conteúdos ultrapassados.

Essa é a grande crítica que se faz aos livros didáticos. Porém, se reconhece a importância dos livros didáticos, pois muitos alunos ainda possuem acesso a este recurso como a única fonte de leitura. Precisando ser encurtada a produção da obra e sua disponibilidade de acesso aos alunos.

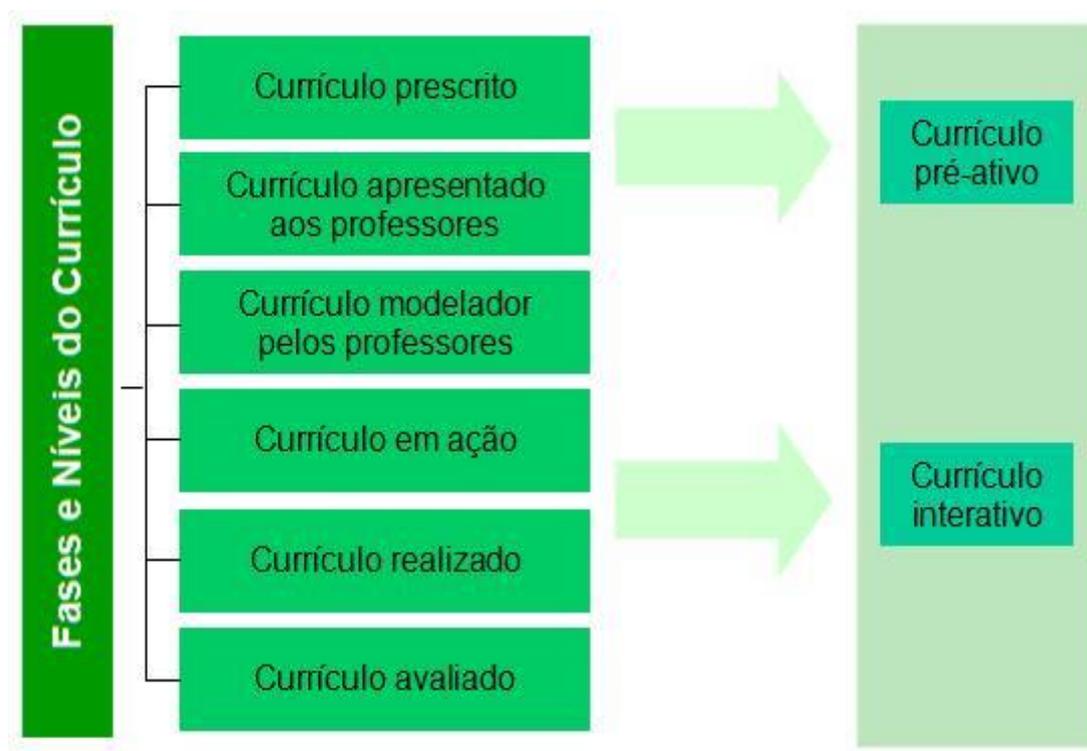
Em 1996, surge a Lei 9.394 que rege sobre as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, um processo de democratização brasileira, a partir de então as propostas curriculares foi buscando atender a organização social e cultural brasileira. E as controversas do currículo escolar surgem como objeto de estudo, e a necessidade de implantar novas diretrizes para diminuir as lacunas que inviabilizam o direito a educação de qualidade a todos os povos sem distinção de raça, cor e condições sociais.

Ao citar outros autores [7, p. 76] pontua que “Os currículos deveriam mudar a sociedade em lugar de perpetuá-la, e as desigualdades sociais e econômicas deveriam ser tratadas no currículo escolar para defender a reforma social”. Contudo, do papel a prática, ainda seguimos em fase de adaptação. Neste viés, buscaremos nas reflexões de alguns autores diretrizes para mudança de postura enquanto professores, iniciando pela questão conceitual. Reflexões essas que já estão sendo produzidas a mais de uma década, porém, surgem como pontuais, nesta fase pandêmica onde se faz emergente repensar o currículo aplicado.

2.2 O Ensino de Geografia e suas Composições Curriculares

Somente após a essa compreensão pode-se interpretar as fases e níveis do currículo proposto por [8] (Fig. 1), e identificar o papel do professor neste processo. De um currículo prescrito, a um currículo avaliado há um processo que se perde entre intenção e intencionalidades. É nesse processo que poderá ou não ser implementado, olhares da realidade onde cada escola está inserida.

Figura 2 – Diferentes níveis de um Currículo



Fonte: organizado pelas autoras a partir de [8].

O principal impasse do currículo prescrito é se perguntar: A quem ele está favorecendo? Como salientado por [9]. Somando outras interrogações realizadas após anos de experiência executando o currículo interativo: Por que há ausência de professores atuantes em sala de aula na construção do mesmo? Por que os professores devem atuar somente após as diretrizes já estarem prontas? Qual percentual real de aprovação do currículo modelado pelos professores? Qual a real autonomia da escola na construção/remodelamento do currículo a ser executado na escola? O professor pode propor de fato conteúdos na proposta curricular mediante a realidade de sua clientela?

Um currículo que traga a justiça social, o comprometimento com a qualidade do processo de ensino aprendizagem, e trazendo diretamente para o fato geográfico um currículo que permita a leitura do local para o global e o retorno para o local, precisa dessas respostas. Que surpreendentemente poderá estar dentro de cada professor, mediado pelas limitações do seu ambiente de trabalho, das amarras da obrigatoriedade em cumprir uma diretriz prescrita, onde sua voz pouco sentido tem. Ainda está nas lacunas da formação universitária.

Mas também pela leitura de mundo do professor, de como ele acredita e se alimenta teoricamente na construção do conhecimento didático, pedagógico e da própria relevância da disciplina de Geografia Escolar para a edificação de uma sociedade sem vendas em seus olhos, participativa e crítica. Pois como salienta [1, p. 43] “O processo educativo é, intrinsecamente, político. Opções são feitas cotidianamente”. Essa sociedade possui o desafio de construir seu conhecimento por meio de um conhecimento multiculturalista em uma perspectiva crítica [9].

2.3 As diretrizes atuais do Currículo de Geografia: dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Tanto os PCNs como a BNCC, receberam severas críticas no momento de sua elaboração, a respeito da metodologia adotada em sua elaboração. Para alguns pesquisadores a ausência da participação dos professores que aplicam, de fato, o currículo, na decisão dos conteúdos e metodologia, compromete a credibilidade e aplicabilidade da mesma.

Realidade visível quando, em fevereiro de 2020, aos professores é solicitado estruturar o planejamento de acordo com a BNCC, sem ao menos saberem quais são suas diretrizes, somente as habilidades e competências não surtiram o efeito de bússola desejado. Para muitos, foi visto como um choque a troca de diretrizes sem uma formação por áreas. Fato que acabou por ocorrer depois, estando em período de adaptação de formação e organização do planejamento.

Desde os PCNs, um parâmetro do que deveria ser ensinado no Brasil, nunca chegou a ser efetivado 100%, no entanto serviu como norte para que os Estados pudessem organizar suas agendas educacionais e proporcionar uma diretriz adaptada a sua realidade, da elaboração dos PCNs a sua implantação nas escolas levaram quase uma década. Fato que evidencia que algumas mudanças, quando os atores escolares não são inseridos diretamente, acabam por caminhar em passos lentos.

A BNCC trouxe, a priori, a metodologia de participação aberta *online*, onde receberam colaborações de inúmeras pessoas, adaptadas ou não nos temas, do que deveria ser a nova base única de ensino no Brasil. Uma proposta que almejou ser transparente, porém pecou como a primeira em não ouvir os professores que estão em sala e tem uma bagagem de conhecimento a compartilhar.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se engaja em uma luta mundial em busca de alinhar nos princípios da Agenda 2030 (ONU, sit) que insere como um dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável a aplicabilidade de uma Educação de Qualidade. A BNCC, organiza seus conteúdos sobre dois pilares essenciais: competências e habilidades.

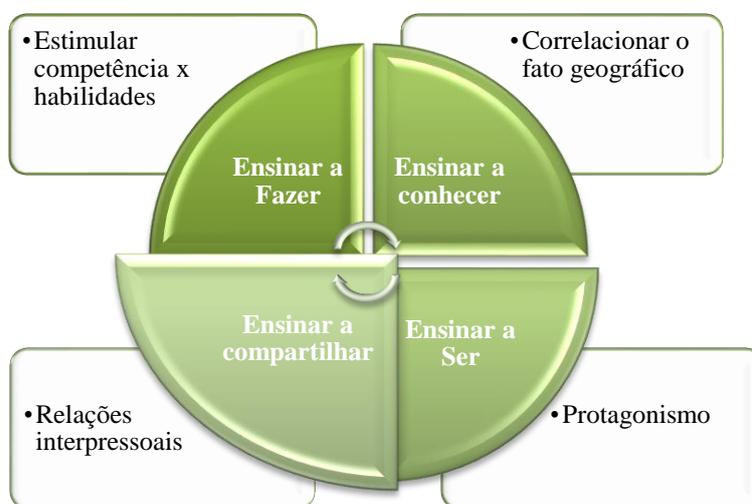
A primeira compreende o conhecimento necessário para alcançar algo, dominando conceitos e procedimentos de cada ciência. Enquanto a segunda exige saber fazer, valorizando habilidades práticas cognitivas e sócio emocionais. “Estimulando atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, e do exercício da cidadania e do mundo do trabalho [10].

Ao definir essas competências, a BNCC reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” [10], mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas [11].

Neste viés alguns pesquisadores da área de ensino de geografia trazem significativas contribuições:

Uma inegável contribuição aporta o pesquisador [12] por meio da obra Geografia e Didática, lançada em 2010, onde salienta que o ensino da Geografia pode se alimentar de um debate proferido pela UNESCO em 1990, durante a Conferência Mundial de Educação, ainda que a mesma não fosse voltada exatamente para a Geografia, os pilares (Fig. 3) que edificam uma educação de qualidade são facilmente adaptados a essa ciência, como apresentado pelo autor.

Figura 3 – Pilares de uma Educação de Qualidade



Fonte: Organizado pelas autoras a partir de [12, p. 81-85].

Cada pilar traz uma significativa contribuição na formação do sujeito como um todo, não há como atribuir valoração em cada um diante de sua singularidade, porém a metodologia para abordá-lo vai depender em linha direta da concepção didática de cada professor. O comprometimento com os quatro pilares, está vinculado ao estímulo de competências e habilidades básicas de Geografia que precisam ser conquistadas a partir do ensino fundamental até o ensino médio, entre os quais [12, p. 97-99] propõem algumas competências e ferramentas para serem utilizadas no Ensino Básico para o ensino da Geografia Escolar, como apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Competência e Ferramentas de Geografia Escolar para o Ensino Básico

Competências básicas aos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio.	Ferramentas e meios de que o professor de Geografia dispõe para levar seus alunos aos domínios dessas competências
Dominar linguagens e, portanto, saber ler e compreender textos, mapas, diagramas, gráficos, charges etc.	Explorar leituras com plena significação e desenvolver todos os passos de uma verdadeira alfabetização geográfica.
Compreender e interpretar fenômenos , sendo assim capaz de interligar as disciplinas escolares entre si e de conectar o conteúdo aprendido na sala de aula com a realidade que o cerca.	Perceber a distinção e diferença entre fenômenos geográficos e outros fenômenos e interligar o fato geográfico com fenômenos estudados em outras disciplinas, conectando o aprendido com a realidade do mundo em que vive e em que busca viver.
Solucionar problemas , identificando informações corretas sobre o fenômeno para interpretar o fato e tomar a decisão pertinente.	Perceber nos fatos geográficos as informações corretas, interpretando os possíveis problemas e refletindo sobre soluções possíveis.
Construir argumentação e, portanto, assumir pontos de vista, defendendo-os com argumentos sólidos, sempre baseados nos conhecimentos conquistados.	Saber argumentar, isto é, encontrar pensamentos e raciocínio para se chegar a uma conclusão e, desta forma, percebendo sempre múltiplas posições em um mesmo fato geográfico.
Elaboração de propostas , a partir do raciocínio sobre os fatos aprendidos, para resolver uma situação.	Atribuindo significação ao que aprendeu e mostrando-se capaz de formular propostas para resolver a situação.

Fonte: Reorganizado pelas autoras a partir de [12, p. 98-99].

As duas primeiras competências são a base para buscar soluções de problemas, capacidade para argumentar e propor algo para que sejam fortificadas. Neste aspecto, o professor exerce papel de extrema relevância. A construção de conceitos geográficos, sua análise e compreensão necessita da condução da experiência e do conhecimento geográfico do professor.

O docente de geografia deve ser um questionador dos conteúdos selecionados, dos objetivos a que se pretendem tais conteúdos e as metodologias aplicadas. Preocupadas com essa questão [13], na obra “Ensino de Geografia” produzida em 2010. Para essas

autoras, a pergunta inicial que deve ser feita é “O que e para quem estamos ensinando?”, se faz necessário ter clareza dos aportes da didática da geografia e considerar os núcleos conceituais a serem trabalhados (p. 4).

Considerando a sequência didática apresentada por Merenne-Schoumaker “Elements de didactique de la geographie” [13] e a proposta de Gonzáles observamos que elas se entrelaçam com as ações propostas por Nunes (2010), nas ações a serem desenvolvidas em busca do aprimoramento das competências básicas a serem adquiridas no processo de aprendizagem de geografia.

Contudo, aqui [13] trazem através de Gonzáles, reflexões de como organizar a geografia escolar considerando que a opção metodológica e a escolha do conteúdo estão vinculadas:

- As finalidades educativas gerais do sistema escolar nas quais se inserem os conteúdos geográficos;
- As metas educativas da etapa e da área de conhecimento nas quais se inserem os conteúdos geográficos;
- As metas educativas da escola em que estamos trabalhando, o que poderá ajudar na escolha dos conteúdos;
- A escolha da metodologia que seja coerente com a concepção sequência de conteúdo e a coerência em ordem crescente de dificuldade que será trabalhada;
- O interesse de cada atividade didática por meio da explicação dos objetivos dessas atividades em relação ao fio condutor da unidade didática [13].

O espaço-temporal que leva para que as alterações nos currículos sejam implantadas, provoca a perda de algumas propostas como, por exemplo, a desenhada pelo Darcy Ribeiro, em 1962, quando era ministro da Educação e Cultural, que propôs para o ensino de estudos sociais, na primeira série, que devesse ser inseridos fatos geográficos como: localização da casa do aluno; o caminho percorrido pelo aluno; planificação significativa da casa ou escola. Uma preocupação voltada ao ensino a partir da significância do conteúdo vivido ao aluno [13]

Posteriormente não houve mudanças significativas, as propostas curriculares se dedicavam a listar conteúdos sem discutir a importância de averiguar a melhor forma de ensiná-los. Somente a partir de 1996, com a implantação da Lei de Diretrizes e Base da Educação – LDB, que as questões didáticas passam a ser repensadas [13].

Um conteúdo significativo surge desde o planejamento do professor ao eleger os objetivos de cada conteúdo, a metodologia para transmiti-lo e como irá averiguar que o quanto o aluno absorveu das informações ofertadas a ele. Outro alerta é que eles são

dinâmicos, e estão contextualizados dentro dos aspectos social, cultural e histórico da sociedade em que estão inseridos [13]. As supracitadas autoras destacam algumas competências que podem nortear o ensino da geografia:

- Capacidade de aplicação dos saberes geográficos nos trabalhos relativos a outras competências e, em particular a capacidade de utilização de mapas e métodos de trabalho de campo;
- Ampliação dos conhecimentos e compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais e globais, nesse caso, destaque para o reconhecimento do território e compreensão das características culturais dos lugares em estudo;
- Compreensão das semelhanças e das diferenças entre os lugares garantindo o domínio sobre os conhecimentos relativos ao tempo e clima; a geomorfologia; aos recursos hídricos; ao solo e a cobertura vegetal; a população; a comunicação e aos fluxos; as redes e as atividades econômicas; espaços rurais e urbanos;
- Compreender os conceitos geográficos a partir do uso da linguagem cartográfica e gráfica; reconhecer e fazer uso dessas linguagens e outras com diferentes gêneros textuais, imagens, audiovisuais, documentais para explicar, analisar e propor soluções que utilizem os conceitos geográficos em situações do cotidiano [13].

A obra “Geografia, Escola e Construção dos Conhecimentos” produzida em 2010, pela pesquisadora [14], reforça a relevância de alfabetizar o estudante para o pensar geográfico, que segundo ela “contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive desde a escala local a regional, nacional e mundial”, consolidando assim o que também foi proposto por [12].

São competências que complementam o que [13], propõem, entretanto não são automáticas, necessitam que as habilidades sejam planejadas para o melhor desenvolvimento e envolvimento dos alunos. Isso não ocorrerá apenas com leituras de livros didáticas e a explicação do professor, se faz necessário experimentar metodologias e identificar qual trará o melhor retorno de aprendizagem.

Quando os organizadores [15] da obra “Práticas e textualizações no cotidiano”, publicada em 2000, trazem algumas metodologias a serem aplicadas, acabam por contribuir com um experimento didático como, também, com a necessidade do professor buscar novas dinâmicas de ensino. A obra, mesmo após 20 anos de sua primeira edição, continua a ser utilizada nos cursos de Licenciatura em Geografia e, replicado na práxis didática no cotidiano escolar.

A partir do contexto da espacialização iniciando pela escala do primeiro espaço vivido, como proposto por [15, p. 84]: “A globalização e a localização, fragmentando o

espaço, exigem que se pense dialeticamente esta relação, pois, “cada lugar é, a sua maneira, o mundo”. A autora reconhece que nenhum lugar está protegido de influências distintas, já que todos estamos dentro da grande Gaia, devendo segundo ela “Muitas vezes as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar. [15, p. 84].

O Covid-19 é um claro exemplo. Um vírus foi capaz de alterar a economia, a cultura e o ambiente de vários lugares do mundo, e todas essas alterações acabam por vincular os conteúdos que contemplam o currículo de Geografia Escolar. O que acaba por exigir do professor, neste momento, um conhecimento contemporâneo e dinâmico, já que a velocidade da informação dos alunos é tão imediata quanto a mídia. Ou seja, são citadas de forma constante pelos alunos, nos exemplos solicitados diante dos conteúdos que foram trabalhados no primeiro semestre.

Considerando que nenhum lugar é neutro, [15] já dizia nos idos do primeiro decênio deste século que estudá-lo é um desafio constante para se ensinar a Geografia, tanto quando selecionar os conteúdos. [15, p 101] destaca que,

Se queremos alunos autônomos, protagonistas de seu conhecimento “é necessário municiá-lo de instrumentos que permitam pensar, ser criativo e ter informações a respeito do mundo em que vive; e
Um dilema presente na Geografia é o que fazer com tanta informação possível em relação a cada conteúdo.

Um dos grandes dilemas hoje é qual currículo seguir, seguramente não é possível ignorar o que está acontecendo, diferente de outras situações. Alunos e professores vivem sobre a pressão e a necessidade de se manter informados, exigindo novos arranjos curriculares. Elementar considerar que uma nova dinâmica espacial está em andamento. A escola que era um lugar de encontros e diálogos, deixou de ser o vínculo entre alunos e professores. Uma nova realidade se impõe perante a nova conjuntura socioeducacional mundial.

A esse respeito [17], organizadores da obra “O ensino da Geografia e suas Composições Curriculares”, abordaram por meio de diferentes autores algumas reflexões que hoje se convertem em importantes conselhos. Entre elas a de [3, p. 65] que acredita que,

Ser professor numa sociedade globalizada significa mais que transmissão de conteúdo. É necessário construir habilidades e competências para atuar num

mundo recheado de tecnologias, privilegiando práticas transformadoras e fazendo da escola um espaço de resistência a exclusão e a seletividade.

Neste sentido, para dar conta das novas perspectivas do mundo, é necessária uma revisão epistemológica da geografia, caso contrário ela pode se tornar ineficiente e sem sentido ao currículo escolar [3]. A autora adverte que “Em geral a Geografia ministrada nas escolas da educação básica possui um caráter descritivo e fragmentado não acompanhando a evolução e a complexidade dos acontecimentos” [3, p. 68].

Essa abordagem possibilita o entendimento de que o papel da Geografia não pode ser simplificado, como se tem visto ocorrer, de mero fornecedores de dados ou informações atuais. Mas, sim, de estabelecer relações desses fatos com o impacto em diferente contexto da sociedade, aproximando esse contexto do mundo cotidiano dos alunos [3].

Aonde a internet não chega, sejam por questões territoriais ou socioeconômicas, o livro didático acaba por ser o veículo mais comum para os estudantes continuarem a ter contato com o conteúdo escolar, sozinho ou mediado por intervenção de professores. A pesquisadora Albuquerque, a partir do desenvolvimento do projeto “Educação e Memória: organização dos acervos de livros didáticos”, a saber, colabora ao explicar que esse material pode ser considerado, ou mesmo conceituado como “[...] todas as obras cuja intenção original e explicitamente voltada para o uso pedagógico e esta intenção é manifestada pelo autor e editor” [6, p. 158].

A pesquisadora [6, p. 158] apresenta questionamentos relevantes quando a abordagem direta é o livro didático e o currículo:

São feitos debates acerca desse norteador de práticas escolares?
Quem seleciona conteúdos e métodos para os currículos?
Os currículos podem ser vistos para além dos documentos orientadores de práticas escolares elaborada fora da escola?
Em que momento currículos e livros didáticos se encontram (pré ativo)? Como um influencia o outro? Como um normatiza o outro (interativo)?

Em pesquisa desenvolvida em formação de professores a pesquisadora observa no discurso de professores que “[...] a função do livro didático quase sempre se confunde com a do currículo” [6]. Isso ocorre porque segundo a autora “[...] muitos professores compreendem que o currículo se resume a um elemento de conteúdos e métodos elaborados fora da sala de aula para guiar, obrigatoriamente, as suas práticas escolares” [6, p. 60].

Acredita-se que a problemática vai, além disso. Ainda que o professor seja o que irá trabalhar diretamente com os alunos e o conteúdo. Há uma cobrança para que se cumpra todo o livro como sinônimo de ter alcançado todo o currículo. Algumas escolas ainda solicitam, bimestralmente, que o professor apresente o percentual do currículo proposto que foi alcançado.

Considera-se, no entanto, que essa cobrança mostra o despreparo de algumas escolas de forma em geral, e não somente do professor, que acaba tomando para si como o único responsável de um currículo escolar, e o comprometimento com sua disciplina. O que agrava a situação é quando, em nível de Estado, com suas diretrizes curriculares propostas, cobram execução da mesma se construindo uma hierarquia de cobrança curricular, enquanto a base de aplicação é comprometida com a ausência de autonomia de se direcionar um currículo que atenda a realidade onde o aluno está inserido.

Essa cobrança ocorre em aulas presenciais, e de forma indireta, também, com o desenvolvimento de aulas remotas, onde acelerar o conteúdo, se torna um desafio, pois se faz necessário compreender o quanto foi assimilado, pelas metodologias utilizadas. Outro agravante é o total de alunos que acabam não tendo acesso às instruções digitais. Seja pela dificuldade de programas como o Classroom, acessar um vídeo, o pacote de dados ser insuficiente para 04 (quatro) horas de atividade diária, ou até mesmo pelo único celular da residência ser dos pais.

Com a implantação da LDB, foi solicitado pela sociedade uma base comum de ensino, para que os processos de migração não comprometessem a qualidade de ensino dos alunos. Porém, interpretada como homogeneização do ensino, foi alvo de crítica e isso comprometeu ainda mais o papel do professor na participação da construção de um currículo.

Com a ausência de um significativo número de professores nos diálogos do currículo e com uma pressão para que seja executado o currículo prescrito, acaba por ocorrer à exclusão de saberes vivenciados os professores. Converte-se o livro didático como um dos poucos instrumentos pedagógicos, e quando “[...] os professores tornam o livro didático como guia de suas práticas, o livro didático se torna um currículo” [6, p. 162]. Fato que justifica os planos anuais serem fotocópias do sumário dos livros didáticos, em grande parte das escolas.

Na análise de programas de ensino das escolas secundárias brasileiras realizadas no fim do século XIX e início do século XX, Albuquerque identificou uma estreita relação entre os currículos e os livros didáticos (p.163).

Em geral, esses programas caretavam-se por apresentar os conteúdos divididos em disciplinas na sequência em que deveriam ser aplicados em sala. Eles traziam, ainda a referência aos compêndios e aos atlas que deveriam ser adotados para que se cumprissem as finalidades estabelecidas, mas não se referiam aos métodos ou abordagem sobre as temáticas que deveriam ser desenvolvidas em sala de aula [6].

[8] (Fig. 2) apresenta uma organização do currículo que não deixa dúvida da hierarquização da organização do currículo, [6, p. 1661-1662], apresenta uma outra classificação mais sintética, contudo, que reforça as reflexões do primeiro autor. O currículo pré-ativo assemelha-se ao currículo prescrito, apresentado para os professores. Porém, não feito com eles. Enquanto que o currículo interativo, uni as fases de remodelamento até a avaliação. Podemos averiguar a nítida lacuna em que o papel do professor somente é tomado em consideração na execução.

Um nítido exemplo de que tanto o currículo quanto os livros didáticos estão mediados por circunstâncias históricas “trazem em si um método e que abordam conteúdos com base em determinadas posições teóricas” (p.163) foi a substituição da disciplina de História e Geografia, em 1971, pela de Estudos Sociais, visando atender ao novo Guia Curricular, apresentado agora pelo governo militar. Em 1980 a democracia se restaura e novos diálogos em prol de novas diretrizes para a disciplina de geografia escolar surge, sendo considerada pelos PCNS.

O pesquisador espanhol [18, p. 9], retrata que “*La Geografía escolar tiene un origen, un sentido y un desarrollo diferente (y, en todo caso paralelo) al de la Geográfica científica*”. Acreditando que um conjunto de informação depositada sobre os alunos aumenta sua bagagem cultural, erroneamente:

La tradición escolar há organizado la enseñanza de la Geografía en torno a temas ya consolidado en el campo de la disciplina (el relieve; el clima; la población, la ciudad, los transportes y las comunicaciones, países y territorios etc. [18].

Ele propõe que um novo cenário didático seja desenhado, propondo uma Geografia estruturada curricularmente em torno de tratamento de problemas sociais e ambiental relevantes. Trata-se de uma opção que faz mais potente o conhecimento geográfico escolar para compreender a realidade e interferir sobre ela de uma forma

comprometida. Essa proposta traz como metodologia a pesquisa, que de acordo com [18] “[...] *no confundir con propuestas de descubrimiento espontáneo ni de investigación activista*” (2011, p.12).

Propondo:

- ✓ Plantear problemas y trabajar em torno a ellos a lo largo del proceso;
- ✓ Tener em cuenta las ideas e intereses de los alumnos y ponerlos en juego durante todo el desarrollo del trabajo.
- ✓ Ir aportando informaciones nuevas relevantes, que contribuyam al tratamiento de los problemas y a buscar respuestas a los mismos;
- ✓ Favorecer la obtención de conclusiones en relación con los problemas trabajados, así como la comunicación de las mismas y su aplicación en la realidad social [18].

A geografia por seu caráter interdisciplinar pode ser uma chave para a implantação de uma educação cidadã como propõem [18], para isso deve-se se questionar de acordo com o autor: *¿Puede realmente la escuela educar para la ciudadanía?. ¿Que puede aportar la Geografía escolar a la educación ciudadana?*

Em um momento onde a ética, pode salvar vida, uma formação cidadã, é algo que precisa ser pensado na proposta curricular, uma preocupação que faz parte do ensino da geografia, contudo precisa ser pensada de forma interdisciplinar, buscando uma formação integral do individuo que, além de se preocupar com o próximo, precisa aprender a como lidar com sua adaptação atual.

Uma das respostas a essas interrogações pode ser assimilada pela abordagem de [19], porém volta-se aqui para como trabalhar interdisciplinarmente, como o próprio momento convida ao desafio, no ano de 2013 [19] já alerta para o fato de se fazer uso do avanço da tecnologia na sala de aula “[...] a comunicação possibilita uma verdadeira “revolução” na própria comunicação, assim como representou a criação de comportamentos culturais e que faz a escola lugar de encontro, ser um espaço de experimento comunicacionais” (p. 39).

Seria impossível o autor prever, que o uso de tecnologia acabaria por se tornar uma chave de comunicação da geografia escolar a partir dos lares de cada aluno, onde o espaço escola e espaço casa passam a transitar virtualmente como se fossem um só, levando ainda por meio do uso das mídias de comunicação os alunos para escalas de interesses espaciais em busca de notícias temáticas. Sendo mais comum, se distanciarem do espaço vivido. Sobre isso [19, p. 39] registra que “Um lugar, por exemplo ao mesmo

tempo, que é um mundo, faz parte do todo. Assim a Escola lugar também é um (a) (parte do) mundo constituído pela comunicação. A educação é um fenômeno comunicacional”.

3 CONSIDERAÇÕES NÃO PARA FINALIZAR, MAIS PARA REINICIAR O PLANEJAMENTO DE GEOGRAFIA ESCOLAR EM FASE DE PANDEMIA

O aluno é visto atualmente como um sujeito pós-moderno, com menor tempo de concentração, que exige conhecimentos mais imediatos e dinâmicos e possuem um tempo polissêmico. Cientes disso, temos que aceitar que o ato de ensinar, hoje, já não pode mais ser contemplado com a mesma metodologia que tradicionalmente segue-se ensinando. Tampouco se pode propor uma aula a distância para jovens do ensino básico, na mesma proposta pedagógica que presencialmente.

Passa a ser necessário, antes de avaliar os alunos, auto avaliar as ferramentas de ensino, o feedback de aprendizagem recebido e construir por meio das *lives* geográficas um espaço de diálogo onde todo o conhecimento trazido pelos alunos passa a ser elemento integrante da proposta curricular.

Momento oportuno para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares como proposto por Pérez Garcia, utilizando as múltiplas linguagens no ensino da geografia desde o uso de jornais [13] analisando a geograficidade das matérias jornalísticas [20] vídeos aulas para ampliar os conceitos geográficos, porém que não ultrapasse 15 minutos; charges digitais para reflexões individuais e coletivas, análise de obras de arte para se estudar a paisagem e suas influências.

Entre outras inúmeras propostas que a experiência de cada professor de geografia junto às contribuições teóricas e metodológicas apresentadas pelos autores aqui supracitados, é possível construir o currículo voltado à disciplina de Geografia Escolar, de forma experimental. Atuando como professores e pesquisadores ao mesmo tempo, sendo dinâmicos nas trocas de abordagens metodológicas imediatamente sempre que os efeitos esperados não serem atingidos.

Utopias para alguns, porém como [1] acreditamos serem elas necessárias como uma injeção de ânimo para se buscar aprender com os alunos, a melhor forma de tornar a geografia presente em suas vidas nesta fase pandêmica, mas principalmente para que nesse momento possam perceber que a geografia não é uma disciplina “nada a ver” (na linguagem jovem que relaciona a disciplina a uma sequência de cópias de livro didático),

que ela é um instrumento para auxiliar na leitura do mundo, no diálogo a partir do conhecimento e principalmente que ela poderá contribuir com as habilidades e competências necessárias ao exercício do protagonismo de cada um.

REFERÊNCIAS

- [1] KAERCHER, Nestor. A. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998.
- [2] BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.
- [3] MARTINS, Rosa Elisabete Nilitz Wypycznsk. **A trajetória da Geografia eo seu Ensino no século XXI**. In: TONINI, Ivanini Maria; GOULART, Ligia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypycznski; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- [4] PONTUSCHKA, Nidia N.; CACETE, Nuria H.; PAGANELLI, Tomoko I. **Para Ensinar e aprender Geografia**. Sao Paulo: Cortez, 2007.
- [5] GOMES, D. M. O Uso do Livro Didático na Primeira Cadeira de Geografia e História da Província de São Paulo. **Educação e Fronteiras** [On-Line]. Dourados/MS, v.7, n.20, pp.167-177, maio/ago. 2017.
- [6] ALBURQUERQUE, Maria Adailza Martins. **Livros Didáticos e Currículos de Geografia Pesquisas e Usos: uma história a ser contada**. In: TONINI, Ivanini Maria; GOULART, Ligia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypycznski; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 155-168.
- [7] STRAFORINI, Rafael. **O Currículo de Geografia das Séries Iniciais: entre conhecer o que se diz e vivenciar o que se pratica**. In: TONINI, Ivanini Maria; GOULART, Ligia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypycznski; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 41-61.
- [8] SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Traduzido por Alexandre Salvaterra, Editora Penso. Valencia, 2013.
- [9] SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução a teoria dos currículos**. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2009.
- [10] MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso abriu de 2019.
- [11] ONU – Organização das Ações Unidas. **Agenda 21**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso dezembro de 2015.

- [12] ANTUNES, Celso. **Geografia e Didática**. Coleção Como Bem Ensinar. Editora Vozes. Petropolis, 2010.
- [13] CASTELLAR, Sonia; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- [14] CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas, SP. Papirus, 1998.
- [15] CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, CALLAI, Helena Copetti. e KAERCHER, Nestor André (org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2005.
- [16] CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o Lugar para compreender o Mundo**. In CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, CALLAI, Helena Copetti. e KAERCHER, Nestor André (org). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Editora Mediação. Porto Alegre, 2000.
- [17] TONINI, Ivanini Maria; GOULART, Ligia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- [18] PÉREZ GARCIA, Francisco. **La enseñanza de la Geografía y sus posibilidades en el curriculum**, TONINI, Ivanini Maria; GOULART, Ligia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; KAERCHER, Nestor André (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- [19] CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Os movimentos a necessária inquietude do saber geográfico – novos desafios**. In CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; TONINI, Ivaine Marília e KAERCHER, Nestor André (org). **Movimentos no ensino de Geografia**. Editora/Imprensa Livre: Com Passo, Lugar, Cultura. Porto Alegre, 2013.
- [20] SANTOS, Douglas. **A geograficidade da escola e o ensino de Geografia**. Rev. Tamoios, São Gonçalo (RJ), ano 10, n. 1, págs. 17-29, jan/jun. 2014.

HOMESCHOOLING NO BRASIL: REFLEXÕES CURRICULARES A PARTIR DO PROJETO DE LEI Nº 2.401/2019

HOMESCHOOLING IN BRAZIL: CURRICULAR REFLECTIONS FROM BILL Nº 2.401/2019

*¹Francisco Thiago Silva

¹Doutor em Educação pela UnB. Professor Adjunto da Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

*Autor para correspondência: e-mail: francisco.thiago@unb.br

RESUMO

O artigo aborda algumas questões pertinentes, sobretudo relacionadas ao campo dos estudos curriculares, encontradas no texto do Projeto de Lei N. 2401/2019, sobre a *homeschooling* no Brasil. Metodologicamente usamos a análise documental e a revisão bibliográfica relacionada ao assunto. O texto está organizado da seguinte forma: estado do conhecimento sobre “educação domiciliar”; percurso do ato de ensinar em casa no Brasil; quem são e o que pensam os entusiastas da *homeschooling*, com destaque para alguns teóricos estrangeiros; análise e controvérsias por trás do PL Nº. 2401/2019; diálogo entre o campo do currículo e o tema central do texto. Pudemos pinçar, inicialmente, as seguintes ideias reflexivas: a. a natureza e o público que consome e desenvolve ensino domiciliar fora do país destoam de nossa realidade; b. as ideias neoliberais, neoconservadoras e de cunho populistas, autoritárias sustentam a maior parte dos argumentos dos entusiastas da proposta; c. o lar não é suficiente para a socialização secundária e d. é necessário estabelecer constantes diálogos com esses grupos, pela valorização da escolaridade gratuita, pública, obrigatória e laica.

Palavras-chave: Educação Domiciliar. Brasil. Currículo.

ABSTRACT

The article addresses some pertinent issues, mainly related to the field of curricular studies, found in the text of Bill N. 2401/2019, on homeschooling in Brazil. Methodologically we use documentary analysis and literature review related to the subject. The text is organized as follows: state of knowledge about "home education"; the course of teaching at home in Brazil; who they are and what homeschooling enthusiasts think, with emphasis on some foreign theorists; analysis and controversies behind PL No. 2401/2019; dialogue between the field of the curriculum and the central theme of the text. Initially, we were able to clamp down on the following reflective ideas: a. nature and the public that consumes and develops home education outside the country are out of our reality; b. neoliberal, neoconservative and populist, authoritarian ideas support most of the arguments of the enthusiasts of the proposal; c. the home is not sufficient for secondary socialization and d. it is necessary to establish constant dialogues with these groups, by valuing free, public, compulsory and secular education.

Keywords: Home Education. Brazil. Curriculum.

1 PARA INÍCIO DE CONVERSA...

Não restam dúvidas de que vivemos em tempos, sobretudo aqui no Brasil, onde as respostas para as grandes questões que envolvem a sociedade e as políticas sociais carecem de um aprofundamento científico como nunca houve antes nas democracias modernas. Queremos deixar claro que isso é um debate teórico e propositivo necessário para o momento.

Nem mesmo quando a igreja católica romana em tempos medievais (Europa Ocidental) aprisionava, torturava e relativizava quaisquer teorias que figurassem uma resposta humano-científica para as questões da humanidade se viu tamanho conformismo ovacionado por líderes supostamente carismáticos que encontram apoio em correligionários que criam ou reforçam respostas absurdas a dilemas já resolvidos séculos atrás, como as ideias “terraplanistas” ou mesmo, mais recentemente a postura “negacionista” com relação a maior pandemia que o século XXI já viu (COVID – 19²⁸) e que muito provável será o maior desafio existencial humano de nossa geração.

Como cientistas do campo das Ciências Humanas, mais do que nunca, somos desafiados em tudo o que fazemos, escrevemos e debatemos em buscar demasiadamente o zelo e o rigor teórico, científico e acadêmico que sempre foi muito caro para a área de Humanas, que tardiamente foi considerada como ciência, em relação as outras esferas do conhecimento humano.

Afunilando essa conversa queremos lembrar que, se, no campo do que é mais precioso da existência humana, que é a vida, a ciência para alguns com poder político decisório é irrelevante, os grupos que sustentam essas posturas, estendem para todos os espaços decisórios essas ideias rasas e de argumentos baseados muitas vezes tão somente no fervor religioso de uma minoria - sob slogans do tipo; “Pátria Amada Brasil” ou ainda “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos” [1] - que quer ser maioria. Estamos nos referindo ao processo de desarticulação, desmonte e desrespeito, sobretudo à educação pública nesse país.

Uma avalanche de decisões compulsórias, com total descrédito a cientistas e as instituições de pesquisa e de ensino no Brasil, desde o início do pleito presidencial de 2018 com a atual conjuntura política no governo federal têm nos provocado a sair de uma suposta “zona de conforto” e buscar reafirmar as nossas convicções não só acadêmicas, mas sociais, exercer a cidadania em uma república democrática de representatividade ainda frágil e juvenil, mas ainda o melhor regime de governo que a humanidade já viu.

A nossa história já mostrou os perigos nefastos de posturas nacionalistas, ufanistas e autoritárias de outras épocas, é preciso enxergar os acontecimentos históricos contemporâneos com muita criticidade, não são tempos em que podemos abrir mão, por

²⁸ Na data do fechamento desse texto o *site* da OMS tinha 9.473.214 casos confirmados com 484.249 óbitos. Disponível em: https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019?gclid=Cj0KCQjwudb3BRC9ARIsAEa-vUuswr-nhTllwvH3YJe5u-lhmGRXfnUqwWRUjyUkuvACShBsAnvBYaAgvwEALw_wcB. Acesso em: 26.06.2020.

exemplo, de uma profunda formação teórica carregada de uma lente potente capaz de perceber os fatos sob diferentes aspectos, mirando uma síntese reflexiva, mas ao mesmo tempo propositiva. Esse movimento teórico e prático é fundamental para desconstruir alguns dos argumentos delineados ao longo de nosso texto.

Expressamos a nossa inquietação em não abandonar o olhar para a realidade concreta, no sentido de interpretá-la com todo o auxílio possível de teorias mais próximas do cenário vivido, com menos grau de abstração, na direção do autor de referência:

Preciso admitir a minha profunda preocupação com o fato de termos utilizado a teoria tão freqüentemente num tal nível de abstração que esvaziamos o espaço empírico e o deixamos livre para os neoliberais e neoconservadores ocuparem – o que, como seria de se esperar, eles fizeram. Mas, às vezes, *precisamos* realmente da distância que a teoria nos dá a fim de refletir sobre questões difíceis [2].

Escolhemos discutir a chamada *homeschooling* “educação em casa” ou “educação domiciliar” em nosso país porque no ano passado em comemoração aos 100 dias de governo federal, a presidência ao lado do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e do Ministério da Educação apresentou ao Congresso Nacional o Projeto de Lei – PL N. 2401/2019, que trata do tema.

Segundo dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANEd²⁹, há um cômputo de que: atualmente 7,5 mil famílias brasileiras pratiquem a modalidade, atingindo cerca de 15 mil estudantes entre 4 e 17 anos; houve um crescimento maior que 2.000 % entre 2011 e 2018; está presente nas 27 unidades da federação e cresce a uma taxa aproximada de 55% ao ano.

Os dados anteriores denotam como é necessária a regulamentação da matéria, não somos contrários a isso, contudo, queremos clarificar as possíveis intenções e consequências curriculares trazidas especificamente nessa PL e por seus entusiastas, sobretudo no momento político vivido por nós no ano de 2020, temos a consciência de que um sistema (no caso o regime de ensino domiciliar) não invalida o outro.

Diante desse cenário, o nosso artigo está organizado da seguinte maneira: inicialmente trataremos um breve estado do conhecimento sobre “educação domiciliar”; em seguida trataremos, a partir de uma visão história sobre o percurso do ato de ensinar em casa no Brasil; depois caracterizaremos quem são e o que pensam os entusiastas da *homeschooling*, destacando alguns teóricos estrangeiros; passaremos a analisar sobre as

²⁹ Disponível em: <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>. Acesso em 03.06.2020.

legislações, desvendando algumas das controvérsias que estão por trás do PL N°. 2401/2019; na última sessão promovemos um diálogo entre o campo do currículo e a “homeschooling” e encerramos com algumas reflexões.

2 BREVE ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE “EDUCAÇÃO DOMICILIAR”

Apesar de ser um tema atualmente bem debatido nos meios acadêmicos e midiáticos, sobretudo em virtude do projeto de lei em tela, não são muitas as pesquisas que tomam o assunto como objeto de investigação. Por esse motivo não delimitamos nenhum recorte temporal já que a quantidade encontrada foi exígua.

Contudo, é pertinente apresentar de forma breve, o que já foi escrito sobre a “homeschooling”, com o intuito de apontar no que as nossas reflexões podem contribuir para que a temática possa ganhar novos olhares.

No dia 24.04.20 coletamos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, usando o termo indutor “homeschooling”, oito trabalhos entre dissertações e teses que tinham em seu título ou em suas palavras-chave, a categoria analítica.

Vale lembrar que, optamos por esse banco de dados específicos, por entender que os artigos científicos publicados em revistas e/ou em eventos acadêmicos, em sua maioria, expressam resultados mais sintéticos das mesmas investigações constantes no Banco.

Apresentaremos a seguir essas pesquisas no quadro 01 (Natureza da pesquisa, título, autor/as, instituição, ano de defesa) e no quadro 02 (principais conclusões) e em seguida relacionaremos algumas dessas constatações com outras retiradas de alguns dos principais intelectuais preocupados com a temática que publicaram artigos em nosso país.

Quadro 01 – Dado gerais das pesquisas (BDTD)

N.	Tipo	Título	Autor/a	Instituição	Ano
1.	Dissertação	Educação não obrigatória: uma discussão sobre o estado e o mercado	CELETI, Filipe Rangel	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2011
2.	Tese	Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?	BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro	Universidade de São Paulo - USP	2013
3.	Dissertação	Princípio do melhor interesse da criança: construção teórica e	COLUCCI, Camila Fernanda Pinsinato	Universidade de São Paulo - USP	2014

		aplicação prática no direito brasileiro			
4.	Tese	A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação	ANDRADE, Edison Prado de	Universidade de São Paulo - USP	2014
5.	Dissertação	“Direito à educação? Pergunta complicada (...)”. O que pensam os professores do primeiro segmento do Ensino Fundamental	FERNANDES, Yrama Siqueira	PUC – Rio de Janeiro	2015
6.	Dissertação	O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil	CARDOSO, Nardejane Martins	Universidade de Fortaleza	2016
7.	Dissertação	Práticas pedagógicas na educação domiciliar: um estudo de caso em Aracaju-SE	PESSOA, Alessandro Vieira	Universidade Federal de Sergipe - UFS	2019
8.	Dissertação	Mamãe é a melhor professora!: uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola	LORETI, Gabriela Braga	Universidade Federal de São Carlos - UFSCar	2019

Fonte: Elaboração do próprio autor.

Por meio da leitura do resumo pudemos abstrair as seguintes considerações, pertinentes ao nosso debate. Não fizemos análise teórica ou metodológica, apenas inferências resultantes da leitura, sobretudo, dos resultados de cada investigação.

Quadro 02 – Principais conclusões das pesquisas (BDTD)

N.	Pontos centrais
1.	O autor, sob o argumento de um libertarianismo ético, defende que o estado regulador da educação obrigatória deve abrir espaço para o uso de <i>vouchers</i> (vale-educação promovidos por empresas privadas) ou ainda a promoção da <i>homeschooling</i> como saídas plausíveis para os supostos fracassos das redes públicas de ensino pelo mundo.
2.	Nessa tese a autora promove diversas entrevistas e acompanha várias famílias brasileiras usuárias do ensino domiciliar, embora haja críticas ao modelo investigado, os escritos dessa pesquisa apontam para a necessidade de uma regulamentação sobre a matéria, nota-se um certo entusiasmo sob a proposta, ao menos nos espaços averiguados pela pesquisadora.
3.	Embora o texto esteja abrigado na área jurídica, com interesse no estudo de guarda familiar, a parte final do trabalho aponta como, em algumas situações de conflito familiar que chegam às varas da infância, da juventude e da família no Brasil á fora, se houvesse uma norma legal sobre educação em domicílio, muitas crianças não ficariam tanto tempo sem acesso a instrução primária.
4.	Essa tese de doutorado faz uma defesa pelo direito à regulamentação da educação não escolarizada, apontado que a mesma é constitucional e desejável, num país como o nosso conhecido pela defesa da democracia. Os escritos são finalizados com uma série de orientações legais e teóricas direcionadas a auxiliarem as famílias a buscarem mobilização coletiva em prol dessa regulamentação.
5.	A pesquisa trouxe algumas considerações quanto aos temas atuais da justiciabilidade, do ensino doméstico, o <i>homeschooling</i> , e da qualidade e sua relação com as avaliações em larga escala. A pesquisa mostrou que ainda há lacunas quanto ao conteúdo deste direito pelas professoras entrevistadas. A maioria delas coloca o Estado e não os professores como primeiro ator na garantia

	deste direito às crianças. As professoras expressaram preocupação com a garantia de uma educação de qualidade e trouxeram suas opiniões sobre a política de avaliações em larga escala e também sobre a política implementada pelo Município
6.	A pesquisa trouxe a necessidade de estabelecer-se uma previsão normativa que afaste a obrigatoriedade da matrícula e frequência em instituições escolares, e ressalte o dever de educação enquanto instrução com diversas alternativas. Assim, reconhece-se o direito à liberdade de escolha dos pais quanto à educação dos filhos de forma segura, a fim de se evitarem interferências incoerentes ao exercício legítimo do poder familiar no sistema normativo brasileiro.
7.	Essa investigação foi a única preocupada em apresentar os perigos de uma possível regulamentação da educação em casa, pois a mesma, embora tenha potencial para algumas famílias, pode inculcar ações excludentes para a esmagadora maioria de brasileiros e brasileiras que dependem do Estado para terem acesso ao ensino formal. Segundo o autor embora no processo educacional da educação domiciliar possam aparecer elementos escolares, a modalidade ainda propõe formas pedagógicas que extrapolam o roteiro escolar, principalmente na sua variante de desescolarização (<i>unschooling</i>), que tenciona uma proposta educacional construída a partir do interesse da criança em contraposição à padronização dos programas escolares.
8.	A dissertação sustentou-se metodologicamente por um estudo de caso múltiplo e etnográfico, ao acompanhar três famílias que educam seus filhos na própria casa. Como a maioria dessas pesquisas, não houve a preocupação em tecer críticas ou enumerar possíveis fragilidades da educação em casa, ao contrário, procurou-se explicitar tais experiências a partir dos deslocamentos propostos pelas mulheres, mães e educadoras, que explicavam sobre do que se trata, para elas, educar as crianças fora da escola, ao mesmo tempo em que organizavam e conduziam as refeições, os tempos das brincadeiras, as pesquisas e atividades, e outros movimentos cotidianos dentro e fora de suas casas.

Fonte: Elaboração do próprio autor.

O nosso intuito nesse breve inventário de pesquisas foi averiguar o grau e a natureza das pesquisas interessadas na *homeschooling* no Brasil, pudemos então, elencar as seguintes considerações parciais, que vão embalar o restante dos nossos escritos:

- Apenas uma pesquisa se preocupou, dentre as oito, em descrever as possíveis perdas de direito e de acesso dos estudantes que não tem estrutura para manter-se na forma domiciliar de ensino.
- Os autores de referência que sustentaram as investigações são exclusivamente estrangeiros, de língua inglesa, ou seja, não apareceu um cabedal de referenciais nacionais entusiastas dessas propostas.
- Nenhuma investigação se debruçou sobre as formas de preparação pedagógica para formação e atuação dos pais como educadores em seus lares.
- Tampouco em nenhuma dissertação ou tese observamos interesse em trazer à baila uma discussão sobre as relações do ensino domiciliar e o campo do currículo, o que nos encoraja a escrever sobre esse enfoque.

Passaremos a um breve panorama sobre ensinar em casa no Brasil, em seguida discutiremos quem são e o que pensam os entusiastas da *homeschooling*, para encerrar nossos escritos na seção que vai tratar dos impactos para o campo do currículo.

3 ENSINAR EM CASA NO BRASIL

Os principais historiadores da Educação no Brasil, como [3] apontam que o ensino em casa ou ensino domiciliar é presente em nosso território desde a chegada dos primeiros portugueses e da organização das primeiras vilas no litoral.

Nesse período a formação de caráter formal era dualista: para as elites coloniais do litoral era reservada a aplicação do currículo jesuítico denominado “*Ratio Studiorum*” com atenção para a formação da “família colonial típica” [4] composta pelo sucessor do pai, o filho estudado, normalmente, com graduação em alguma das universidades portuguesas e a devolutiva à Igreja, nesse caso o filho mais jovem entraria para o seminário de filosofia mirando a formação dos sacerdotes. Na outra ponta o ensino meramente catequético destinado aos colonos mais pobres e aos indígenas.

O período denominado de “pombalino”, com a expulsão dos jesuítas em 1759, ficou marcado pela tentativa do futuro Marquês de Pombal em instituir um ensino separado da fé, e mais ligado às questões do Estado (coroa) por meio da instituição de seleções públicas para contratação de professores e da introdução de ideias, mais próximas dos movimentos iluministas da época. As “aulas régias” deveriam garantir isso, contudo as condições precárias da colônia não deram muito sustento as proposições de Pombal.

Suas aspirações foram implantadas, de forma tímida em território português, ao Brasil até o ano de 1808 - chegada da Família Real, a instrução permaneceu muito próxima das bases fincadas pela ordem jesuíta: ensino preceptorio e domiciliar efetivado por religiosos aos colonos mais abastados e quase nada aos pobres, mulheres, indígenas e negros escravizados.

A chegada da corte e a Independência do Brasil trouxe em 1824 a possibilidade de instrução primária obrigatória em nossa primeira carta constitucional, contudo, o texto não passou de “letra morta”, e assim, até a Proclamação da República em 1888, as experiências educativas por aqui permaneciam no limbo do improvisado, da iniciativa privada, ainda tímida, normalmente com aulas em casa ou em paróquias.

Os movimentos na República Velha e no período Vargas contribuíram para a criação em 1930 do então chamado Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública ou simplesmente Ministério da Educação – MEC. Ao longo de todo o século XX a luta pela escolarização regular pública, de caráter universal, obrigatória e laica esteve na

agenda dos governos republicanos, até mesmo nos militares (1964-1985), servindo aos seus interesses.

Mesmo durante a Ditadura Militar encontramos na obra de “*Liberdade de ensino: reflexões a partir de uma situação no Brasil*” uma análise das principais legislações educacionais do período e uma argumentação favorável para “[...] o direito da família escolher, segundo suas convicções, o gênero da educação de seus filhos” [5]. Não há, contudo, na publicação nenhuma menção explícita à instrução em casa.

A virada para o século XXI trouxe uma estabilidade econômica e social liderada pelo governo de “coalizão” [6] do Partido dos trabalhadores – PT por 16 anos hasteou a bandeira da luta progressivista pelo direito à educação formal pública. Em 2016 o processo de *impeachment* e as eleições de 2018 reascenderam a vontade de parte de grupos, apoiados por representantes do poder público, entusiastas do ensino praticado em casa.

Entidades como a Aliança Nacional para Proteção à Liberdade de Instruir e Aprender (Anplia) e Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), esta última criada em 2010, com intuito de organizar os movimentos nacionais em defesa do ensino domiciliar, filiaram-se a membros do poder federal e a alguns grupos empresariais para defender de forma bélica, a *homeschooling*:

[...] é uma instituição sem fins lucrativos. Fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias. A principal causa defendida pela ANED, é a autonomia educacional da família. Não nos posicionamos contra a escola, mas entendemos que, assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a opção pela modalidade de educação dos filhos. Defendemos, portanto, a liberdade, e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos. Isso com base na Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634³⁰.

Em resposta ao referido PL e à ANed, durante a 39^a Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPeD, o GT 08 – sobre Formação de Professores trouxe um artigo contra “os notórios saberes e o *homeschooling*”, no texto os autores lembram dos perigos dessas formas de interferências na autonomia e no trabalho dos profissionais da educação, tais práticas, segundo o documento, alargam a ausência do Estado e escondem a ausência de vagas, em creches e centros de educação infantil:

³⁰ Disponível em: <https://www.aned.org.br/sobre-nos/quem-somos-aned>. Acesso em: 02.06.2020.

A ANED ao observar a ausência de vedação jurídica ao ensino doméstico ignora os aspectos relativos às dimensões afetivas e sociais do processo de educar, nega a imprescindibilidade da formação profissional para o exercício da função, escamoteia a falta de vagas em creches e educação infantil no país e avoca uma atribuição sem considerar a necessidade de inserção dos pais no mercado de trabalho como elemento limitador dessa atribuição. É uma educação para o apartheid social que ao invés de promover a socialização e o debate com diferentes concepções, se fecha em um círculo que se pretende hermético e refratário ao diverso sob o manto da “autonomia educacional da família” [...] Entendemos que o homeschooling além de aviltar o trabalho do professor ao dispensar tacitamente a formação profissional, introduz a possibilidade de se converter em justificativa para a ausência do Estado no provimento da educação escolar. Uma tensão em relação aos saberes que afeta o trabalho docente e o direito à educação desde sua base [7].

Fora do nosso país, existem inúmeros movimentos pela educação em casa como a estadunidense Home School Legal Defense Association (HSLDA) - Associação de Defesa Legal do Ensino Domiciliar, resguardada as diferenças regionais, geográficas, políticas e culturais, o fio condutor dessas iniciativas são as ideias conservadoras ligadas aos movimentos religiosos, sobretudo os cristãos. Surgem inúmeras entidades, compostas por lideranças ligadas a esses nichos, questionando o suposto triunfalismo da educação regular obrigatória e ao mesmo tempo anunciando o fracasso dessa suposta forma de ensinar “socialista”³¹.

No *site* da ANEd³² é possível ter acesso a uma vasta pesquisa liderada pelo prof. norte-americano Dr. Bryan D. Ray coordenador da HSLDA, apontando os principais motivos justificadores da busca pelo ensino domiciliar: a educação mais qualificada, problemas relacionados a fé da família, violência, bullying e doutrinação.

Ao mesmo tempo elaboram manuais com formas, por vezes amadoras e salvacionistas, mirando a resolução desse embate via *homeschooling*. Às vezes proclamando a possibilidade de adotar e adaptar métodos da chamada “educação clássica cristã” para o ensino em casa:

Mais e mais pais cristãos estão percebendo os fracassos da educação socialista moderna – e esses fracassos são monumentais. Esses pais estão desejosos de uma alternativa *substantiva*, testada antes e considerada boa. A educação clássica cristã consiste nessa alternativa com exatidão. [...] uma educação que não tenha vergonha de mostrar-se cristã, rigorosa e completa [8].

³¹ O termo se refere ao conjunto de ideias, de base econômica, de um regime político, onde a propriedade não é privada, mas pública e coletiva. Normalmente, como aponta [9] os coletivos que se autodenominam neoconservadores ou os entusiastas do chamado “*autoritarismo social*” usam de forma equivocada os termos como comunismo, marxismo e socialismo como um aglutinado de ideias para representar a esquerda política em qualquer lugar do mundo.

³²Disponível em:
https://www.aned.org.br/media/attachments/2019/09/16/7665ff_aae66a963eb84102bc181ef0c93afea2.pdf
. Acesso em: 03.06.2020.

Muito embora os entusiastas desse pensamento estejam nos Estados Unidos da América, onde o processo de escolarização em massa se deu em um contexto um pouco diferente do nosso, no que diz respeito às influências anglo-saxãs do puritanismo, ainda assim, podemos encontrar similitudes com a nossa história educacional, como o processo de negação à escola básica para mulheres e a população afro-americana. Ocorre que esses movimentos cristãos em favor do ensino domiciliar têm influenciado alguns sujeitos implicados com as políticas educacionais de nosso país.

O contexto de indução do próprio PL N°. 2401/2019 proposto para análise em nosso texto comprova isso. Não foi só do MEC que essas ideias partiram, mas do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, liderado por uma líder protestante, apoiadora incondicional do chefe de Estado.

É importante conhecermos um panorama das principais referências teóricas e acadêmicas sustentadoras de boa parte dos discursos carregados de fervor religioso, fortalecidos com alguns desses autores favoráveis a educação domiciliar.

3.1 Quem são e o que pensam os entusiastas da *homeschooling*

Nessa seção iremos caracterizar brevemente os grupos sociais e as teorias principais que se aglutinaram nos últimos anos no Brasil, e em franco alinhamento com outros países, onde a chamada “nova direita” tomou o poder, seja na forma de *impeachment* ou saindo vitoriosos em eleições diretas.

[10] talvez tenha sido um dos primeiros autores do século XXI a escrever sobre os perigos dos movimentos de “*modernização conservadora*” originários dos Estados Unidos da América. Seus líderes são formados por quatro frentes sociais: “*neoliberais*”, “*neoconservadores*”, “*populistas autoritários*” e “nova classe média”, é oportuno conhecer como são caracterizadas essas associações:

[...] o primeiro grupo é o que chamo de *neoliberais*. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. O segundo grupo, os *neoconservadores*, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao saber tradicional. O terceiro é o que eu chamo de *populistas autoritários* – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não ao nosso destino são membros de uma fração particular da *nova classe média* de gerentes e de profissionais qualificados [11].

Na continuidade da caracterização feita por [12] a respeito da “nova direita”, é possível capturar a ligação feita por ele entre as aspirações do grupo com a educação

domiciliar, com destaque ao caráter populista e autoritário frequentemente sentido nas ações políticas desses sujeitos ao alegar seu pensamento antiestadista. Em vários momentos em defesa da *homeschooling* é possível captar o quanto o Estado, e obviamente as suas instituições são vistas como inimigos propagadores de ideias devassas comprometedoras e ofensivas aos ideais cristãos:

[...] muitos defensores do ensino doméstico são orientados pelo que acreditam ser a compreensão bíblica da família, das relações de gênero, o saber legítimo, a importância da “tradição”, o papel do governo e a economia. Embora muitos defensores do ensino doméstico combinem crenças das três tendências que identifiquei – neoliberalismo, neoconservadorismo e populismo autoritário – é este último que parece impulsionar uma grande parte do movimento [...] para muitos da direita, um dos inimigos-chave é o ensino público. A educação secular está transformando nossos filhos em “estranhos” e, ao ensiná-los a questionar nossas idéias, coloca nossos filhos contra nós [13].

No contexto local, [14] define a nova direita brasileira como sendo paranoica, rancorosa (na construção de uma narrativa comunista ou socialista que pretende tomar o poder) e assídua dos usos e abusos da judicialização quando lhes convêm. Essas pessoas representam os “neoliberais” e os “neoconservadores” com um elemento a mais, o “autoritarismo social”, onde nem a democracia é condição relevante no cenário neoliberal e neoconservador, apenas “desejável”. São sujeitos, em sua maioria, cristãos protestantes flertando de forma tímida ou explícita com os perigosos elementos dos regimes fascistas para justificar as inúmeras interrupções governamentais vistas nos últimos tempos. Vejamos:

Há, portanto, uma motivação ideológica para o retorno do neoliberalismo, alimentada permanentemente pelo medo da Revolução Socialista Russa e sua proposta de planificação da economia [...] A ação do liberalismo econômico, é, portanto, proativa, presciente de um risco futuro. Isso explica sua narrativa belicosa permanente contra a “social – democracia”, o “esquerdismo” e o “comunismo” – mesmo que não estejam no horizonte imediato [...] Mas o mais grave é que a “nova direita” radical avançou para um entendimento que seria considerado, até pouco tempo, desprovido de ética: os fins justificam os meios. E talvez seja exatamente esta sua característica atual marcante: não importam os meios quando se trata de defender o livre mercado que, segundo eles, funda a liberdade pessoal e social. E se é para tal, a subjetividade neoliberal fica em paz com golpes de Estados e golpes institucionais [15].

O cenário fora do Brasil aponta para uma vasta e, por vezes, distintas expectativas e defesas teóricas em torno da educação domiciliar. Desde a visão de um professor aposentado que condena veementemente as formas atuais de escolarização e propõe o fim do que denominou de “*emburrecimento programado*” [16] até outros, como [17] fervoroso defensor da “*desescolarização total da sociedade*”. Esses autores podem ser

denominados de “ala epistemológica” do grupo defensor da proposta de instrução no lar, unidos a eles temos os fanáticos líderes religiosos, sobretudo alguns protestantes, (quando o cenário é os Estados Unidos da América e até mesmo o Brasil), esses últimos, como é o caso de [18] evocam a autoridade bíblica e publicam, vez o outra, manuais instrutivos para as famílias educarem no seguro ambiente de suas casas.

Sejam teóricos, ex-professores ou líderes religiosos que se aventuram a apossar-se do campo educacional, o fato é que, a narrativa em torno do suspeito fracasso da escola pública ganha corpo, adeptos, ao ponto de influenciar políticas de Estado, muito perigosas, dependendo do contexto político vivido. Os argumentos evocados para a necessidade de institucionalização de o ensino domiciliar vão desde a proteção dos valores familiares cristãos até mesmo da tentativa de se superar o “fundamentalismo cultural” e o “academicismo das aprendizagens” [19] dois fenômeno apontados pelos admiradores da *homeschooling*, como sendo uma das principais razões do fracasso da escolarização obrigatória.

[20] aponta o quanto é irresponsável, por parte das famílias estadunidenses, manter e obrigar os seus filhos e as suas filhas a frequentar os prédios escolares atuais, são, na visão do intelectual, o retrato do fracasso que, sobrevive de plantar crises e promover reformas intermináveis e inúteis, pois não promovem aprendizagem alguma, ao contrário, o máximo que conseguem fazer é ensinar muito mal e precariamente a obedecer regras. Quando trata do chamado “currículo de sete lições” (uma espécie de prescrição nacional obrigatória em todo o território norte-americano) o autor tece duras críticas a escola pública e obrigatória afirmando por diversas vezes a distinção entre educação e escolarização:

Está na hora de encararmos diretamente o fato de que a escolarização institucional é destrutiva para as crianças. Ninguém sobrevive ao currículo de sete lições ileso, nem mesmo os professores. O método é intenso e profundamente anti-educacional. Fazer remendos não resolverá o problema [...] A escola é uma sentença de prisão de doze anos em que maus hábitos são o único currículo verdadeiramente aprendido [...] É absurdo e contrário à vida fazer parte de um sistema que nos obriga a ficar sentados, confinados, juntamente com pessoas que têm exatamente a mesma idade e pertencem à mesma classe social [...] Está na hora de parar. Esse sistema não funciona e ele é uma das causas do atual colapso do nosso mundo. Independentemente de quantos remendos se faça, a máquina escolar não produzirá pessoas educadas. *Educação e escolarização são, como todos testemunhamos, termos mutuamente excludentes* [21].

Destacamos, contudo, o fato de [22] ter sido professor da rede de escolas norte-americanas e, acreditamos na materialidade da maioria de suas críticas, mas, ele próprio

só conseguiu elencá-las porque foi um dos sujeitos implicados com a prática pedagógica em instituições formais de ensino. Com isso, não temos dúvidas da vitalidade, da necessidade e do fortalecimento para garantir a sobrevivência de nossas escolas públicas, que, apesar de serem carregadas de problemas, possuem virtudes promotoras da emancipação humana.

Autores como [23] refutam a necessidade de instituições “emburrecedoras”, como as atuais escolas, sobretudo as públicas, sua obra faz uma defesa pela necessidade de desescolarizar a sociedade, para ele os gastos injustificados com as pastas educacionais pelo mundo não conseguem mudar por si só as realidades dos mais pobres, no entanto não se deve confundir igualdade de oportunidade com obrigatoriedade escolar:

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com Igreja. A escola tornou-se a religião oficial do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos [...] Desescolarizar significa abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a frequentar uma reunião. Também significa o direito de qualquer idade ou sexo, convocar uma reunião [24].

São visões muito fatalistas e pessimistas da escola pública, se trouxermos essas reflexões para o cenário brasileiro, veremos, por meio da história da educação, como chegar até onde estamos, foi custoso e o quanto demandou força de mobilização coletiva por parte de todos os educadores e educadoras que nos antecederam, seja na visão um pouco míope de um jesuíta responsável por escrever uma gramática na língua tupi, uma das mais falada no litoral da ex-colônia lusa, seja no entusiasmo dos pioneiros da educação em 1932, ferrenhos defensores da necessidade de um sistema público de ensino, laico, gratuito, com forte vocação a minimizar as terríveis e históricas desigualdades raciais, sociais e de gênero vividas por todo brasileiro e brasileira, dependentes da escola pública.

Amparamo-nos em [25] para afirmar o caráter de a escolarização obrigatória ser uma das formas mais democráticas, plurais e diversas da representação humana, contudo, reconhecemos não ser a única forma de desenvolver nos sujeitos a humanidade desejada, por meio da aquisição de conhecimentos objetivos, escolarizados e de alto nível como também defende [26], mas, em nações tão desiguais e díspares socialmente como a nossa, a instituição escolar se configura, ainda, como o principal espaço de possibilidade futura de mobilidade social e de emancipação humana.

Para [27]:

A escola pública é uma aposta histórica a favor da igualdade, porque, possibilita o acesso à educação àqueles que não têm recursos próprios, e o é, além disso, porque nela deve ter guarida toda a diversidade de estudantes, pois é um modelo historicamente mais integrador das diferenças [...] A escola é um lugar privilegiado em que a cultura é dissecada, escrutinada, analisada ou seja, “estudada”. Não é o único lugar onde essa aprendizagem reflexiva e crítica ocorre, mas sim um lugar onde pode acontecer para todos, em ritmos adequados, com pessoas mais preparadas e de acordo com as possibilidades do estudante.

Queremos deixar explícita a nossa ideia contrária a alguns dos pensamentos de meados do século XX, como o argumento de uma instituição escolar “salvacionista” ou “redentora”, uma espécie de “*otimismo pedagógico*” [28]. Na verdade, não se podem depositar aspirações supostamente progressistas de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos apenas no que acontece em prédios escolares. Segurança, trabalho e saúde dignos são o básico de uma sociedade que se queira mais justa. Garantir acesso e permanência escolar é um dos outros objetivos.

4 LEGISLAÇÕES E CONTROVÉRSIAS: O QUE ESTÁ POR TRÁS DO PL N.º. 2401/2019

Em países pioneiros no ramo, como os Estados Unidos, a França e a Inglaterra, essa forma de educar tem legislação específica e as famílias apresentam, dentro dos parâmetros legais, um cuidadoso e elaborado plano de estudos, muito específico contendo uma justificativa plausível para não buscar matrícula em uma instituição de ensino regular, o governo analisa cada pedido e decide se chancela ou não as propostas.

No Brasil a nossa LDB, Lei N.º 9394/96, estabelece a obrigatoriedade da matrícula de crianças e jovens dos 4 aos 14 anos, ou seja, estudantes fora da escola configuram crime previsto em lei, e as famílias responsabilizadas por isso.

Como nos lembra [29] há casos excepcionais previstos no decreto N. 5622/2005, revogado pelo o de N. 9.057/2017 que trata de Educação a Distância. A prescrição legal garante ensino fora das instituições escolares para pessoas que,

- [...] I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- V - estejam em situação de privação de liberdade [30].

Antes de conhecermos e debatermos o teor do PL N°. 2401/2019 é importante destacar as tentativas legais antecessoras da atual, a maioria não teve forte adesão legislativa, talvez pelo fato de terem sido provocadas na década de 1990, período em que a democracia brasileira buscava fincar as suas bases em todas as esferas e isso incluía o fortalecimento das instituições formais de ensino, inclusive a escola.

Vale lembrar-se dos avanços, em termos de garantias de acesso e de permanência na escola básica obrigatória, advindos da própria LDB em 1996. São elementos importantes, pois adormeceram essas ideias, com os anos de governo do Partido dos Trabalhadores (PT), diversas medidas para ampliar os direitos à formação regular sistematizada, como o Ensino Fundamental de 9 anos³³ e a universalização da pré-escola³⁴ consolidaram a importância da escolarização.

O processo de *impeachment* de 2016 e o resultado das eleições federativas de 2018 fizeram ressurgir, com muita força algumas dessas convicções sobre educação domiciliar.

As principais proposições legais de abrangência federal, sobre o tema, antecessoras da atual, foram:

- PL N. 4.657/94 – deputado João Teixeira (PL/MT)
- PL N. 6.001/01 – deputado Ricardo Izar (PTB/SP)
- PL N. 6.484/02 – deputado Osório Adriano (PFL/DF)
- PL N. 3518/2008 – deputados Henrique Afonso (PT/AC) e Miguel Martini (PHS/MG)
- PL 4122/08 – deputado Walter Brito Neto (PRB/PB)
- PEC 444/09 – deputado Wilson Picler (PDT/PR)
- PL 3179/12 – deputado Lincoln Portela (PRB/MG)
- PL 3261/15 – deputado Eduardo Bolsonaro (PSC/SP)
- PLS 490/17 – senador Fernando Bezerra Coelho (MDB/PE)
- PL 10185/18 - deputado Alan Rick (DEM/AC)
- Recurso Extraordinário 888.815 pelo STF – negado pelo Supremo

³³ Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005 – torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental e Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 – amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração.

³⁴ Lei número 12.796 que altera a LDB em seu artigo 6º tornando "dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 anos de idade".

Percebemos o quanto o tema da matéria transcende as ideologias partidárias, visto a presença de parlamentares até de esquerda nas autorias dos projetos de lei, mas é inegável a maciça produção legislativa por parte de deputados de centro e de direita.

Sobre o PL N. 2401/2019, podemos destacar os seguintes pontos:

- A evocação do art. 205 da Constituição Federal para justificar o pedido de reconhecimento do direito à educação domiciliar.
- Os pais têm total direito de optar por qual modalidade irão educar os seus filhos.
- Garantia de acesso dos estudantes com instrução em casa a concursos, vestibulares, eventos e avaliações nacionais oferecidos pelo Ministério da Educação.
- As famílias optantes por essa modalidade deverão apresentar, em plataforma virtual própria a ser criada pelo MEC, os seguintes documentos: identificação com filiação dos estudantes; comprovante de residência; termo de responsabilização pela opção de educação domiciliar assinado pelos pais ou pelos responsáveis legais; certidões criminais da Justiça Federal e da Justiça Estadual ou Distrital; plano pedagógico individual, proposto pelos pais ou pelos responsáveis legais e caderneta de vacinação atualizada.
- O MEC se responsabiliza a disponibilizar regularmente dados sobre a modalidade.
- Os pais ou responsáveis legais que optarem pela educação domiciliar manterão registro periódico das atividades pedagógicas dos estudantes.
- Haverá um órgão no MEC para supervisão da educação domiciliar.
- Os estudantes serão submetidos a avaliações anuais realizadas pelo MEC a fim de obterem certificação.
- Se o desempenho for insatisfatório, haverá aplicação de uma prova de recuperação.
- Os pais se responsabilizam a garantir um ensino baseado nas diretrizes nacionais curriculares estabelecidas para cada etapa ou modalidade.
- As famílias perderão o direito de oferecerem a educação domiciliar, caso o estudante seja reprovado, em dois anos consecutivos, nas avaliações anuais e nas provas de recuperações ou, ainda, caso o estudante seja reprovado, em três anos não consecutivos, nas avaliações anuais e nas provas de recuperações e, por fim, quando o aluno injustificadamente não comparecer à avaliação anual.

Chamou-nos a atenção a carta que acompanha o PL encaminhado à presidência da república, os argumentos da ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, juntamente com o ministro da Educação apontam a existência de vários estudos técnicos, mas não os citam, sobre a eficácia e eficiência da educação domiciliar. Além disso, o documento chama a atenção que o seu intuito é tão somente evitar injustas discriminações aos praticantes dessa forma de educar, por fim, os signatários chamam a atenção da necessidade de aprovação da matéria da PL, para extinguir qualquer insegurança jurídica em torno do tema.

Em estudo realizado em 2002 sob o tema “Ensino em casa no Brasil” e assinado pelo consultor legislativo Emile Boudens da Área XV – educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e espetáculos Públicos, podemos extrair conclusões importantes para nos auxiliar a contra-argumentar alguns dos principais pontos da PL atual: a. os pais devidamente educados (minoridade no Brasil), não têm capacidade de avaliar a prole; b. se o espelho para tal proposta são os Estados Unidos da América, os dados apontam uma configuração familiar muito dispare da brasileira, a saber: “classe média, branca, evangélica, pelo menos um dos pais com formação universitária, ensino predominantemente a cargo da mãe, permanência no programa por um período médio de 2 a 3 anos” [31] c. ideias religiosas e conservadoras por trás dos idealizadores da proposta e, por fim d. poucos pais têm, no Brasil, formação, espaço físico adequado e tempo disponível para atender essas demandas.

Ainda com base nesse relatório de investigação, onde o autor expressa sua clara objeção à proposta de ensino domiciliar, sob o argumento de que não basta transpor ideias, supostamente eficientes de outras nações para o contexto nacional, além disso, nossa grande população ainda carece do espaço educativo da escola, e a educação domiciliar seria mais um mecanismo de segregação. Convém destacar esse trecho da fala do técnico:

Nos dias em que a escola é certamente o principal meio de ascensão das massas populares, em que estudar é um direito e não mais um privilégio, uma necessidade e não apenas uma opção, a frequência compulsória interessa ao Estado por razões não exclusivamente pedagógicas, como, por exemplo: por preencher o tempo do educando, por diminuir a procura por novos empregos, por ajudar na preparação do contribuinte de amanhã, por induzir a substituição de práticas individualistas por ações solidárias, por assegurar lealdade ao governo (educação cívica), por aprimorar a saúde da população (educação física, programas de saúde) [32].

Ainda que o argumento central dos ideários da *homeschooling* no Brasil seja a de proteção ao direito fundamental de escolha ao tipo de instrução recebida por sua prole, mas, como já desmontamos a maioria dessas prerrogativas nesse texto, queremos insistir ainda, como base em [33] o fato dos filhos e filhas de qualquer cidadão brasileiro/a não ser propriedade dos genitores, mas cidadãos de plenos direitos, e as famílias não conseguem garantir a vivência plena da socialização (ao menos a secundária).

Nos escritos do autor de referência, existem dois tipos de socialização (primária e secundária), a primeira é perfeitamente atingível no nível do lar, a segunda, contudo, apenas na convivência social, coletiva e necessariamente conflituosa, muitas vezes oportunizada primeira nos espaços escolares formais e obrigatórios, responsáveis pela formação da personalidade social, própria de cada cidadão/ã:

Mas a família não dá conta das inúmeras formas de vivência de que todo cidadão participa e há de participar para além dessa primeira socialização. Na consolidação de formas coletivas de convivência democrática a educação escolar dada em instituições próprias de ensino torna-se uma importante agência de socialização secundária para a vida social e formação da personalidade [...] O amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações nas quais o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros. Ali também é lugar de expressão de emoções e constituição de conhecimentos, valores e competências, tanto para a criança e adolescentes como para jovens e adultos [34].

A respeito dos argumentos religiosos impulsionadores dos grupos defensores da educação domiciliar nos Estados Unidos e no Brasil, é preciso, conforme [35], enfrentarmos a narrativa de que a escola pública e obrigatória ameaça a alma e as crenças das pessoas e a liberdade de pensamento ou ainda o suposto fato do ateísmo avançar sobre elas ou mesmo que, “As verdades de Deus foram riscadas do currículo, e a voz de Deus deixou de ser ouvida. Agora as orações são ilegais e todas as atividades que conectam a vida às realidades da Bíblia são vistas como desvios” [36].

Estamos afirmando da necessidade de resgatar um discurso fundamentado e respeitoso sobre a real necessidade da escolarização obrigatória fomentada pelo estado, em tempos de intolerância, a empatia pelo diálogo construtivo nos parece, ainda, a melhor saída em uma democracia.

Na próxima seção debateremos sobre como o currículo deve ser um dos itens mais importantes quando formos discutir sobre a *homeschooling* em nosso país. Por ele fortalecemos os nossos argumentos e os nossos pontos de vista.

5 O CAMPO DO CURRÍCULO E A “*HOMESCHOOLING*”

Tomamos a ideia crítica da teoria de currículo, concebendo-o numa moldura mais ampla de discussões e questionamentos sobre a natureza dos conhecimentos selecionados, dos atores sociais envolvidos em qualquer política para o campo. Trata-se de conceber currículo como o resultado de uma seleção por parte de um grupo destinado a escolarização de outros. [37] aponta que,

[...] os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (p. 17).

Sob a lente das teorias críticas de currículo, podemos enxergar como a sua materialização nas instituições de ensino ou até mesmo os questionamentos a respeito de sua necessidade passam por inúmeros impasses, por isso, é pertinente compreender o quanto o campo dos estudos curriculares merece atenção nessa discussão, pois pensar em projetos de educação domiciliar passa também por elaborar currículos e programas próprios para cada realidade e mais: interessa-nos averiguar quais as ideologias e convicções epistemológicas sustentam esse movimento.

A respeito de como os cristãos estadunidenses advogam o funcionamento de um currículo para servir a *homeschooling*, a base deve ser a “*cosmovisão de educação cristã*”, impressiona o fato de esses sujeitos resgatarem os preceitos cristãos da idade média, lembrando, inclusive os princípios do “*ratio studiorum*” jesuíta e as bases da fé luterana na Alemanha. Vejamos como eles descrevem os seus anseios por essa “educação clássica cristã em domicílio”:

O que se quer dizer com cosmovisão e educação cristã? A educação cristã não é a educação secular e humanista com o acréscimo de orações e estudos da Bíblia. Antes, toma-se a Escritura como única regra de fé e prática [...] A educação clássica e cristã no lar deveria pairar sobre a linguagem e a imaginação. As famílias muitas vezes recebem mais oportunidades para esse tipo de atuação que escolas institucionais. Todas as disciplinas tradicionais: história, matemática, geografia, etc., encontram lugar nesse contexto de imaginação e assombro. Latim, lógica e retórica são disciplinas de importância especial para a educação clássica. Agora nós nos voltamos para elas [38].

[39] registra a existência de um “secreto currículo” – e aqui vale registrar que não se trata do “currículo oculto”, aquele onde se refere a toda ação intencional ou não

ocorrido no interior das instituições de ensino, mas onde não se efetiva um registro formal – nos moldes do que conhecemos hoje nas escolas obrigatórias, serve apenas para se conseguir um suposto trabalho ou a chancela para cursar uma universidade. Na visão do autor isso é um constrangimento perfeitamente evitável caso a sociedade se desescolarize. Sobre esse assunto, vale à pena refletirmos sobre trechos completos da obra:

O currículo sempre foi usado para consignar um posto social. Às vezes podia ser pré-natal: o *karma* lhe determina uma casta e a linhagem o insere na aristocracia [...] Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto se tronou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida [...] Se abriremos o “mercado”, as oportunidades de aprendizagem-treino podem ser vastamente multiplicadas. Isso depende de conjugar o professor certo com o aluno certo quando bem motivado por um programa inteligente, sem o constrangimento de um currículo [40].

Observamos o quanto o pessimismo da citação com relação ao suposto fracasso da escola e do currículo obrigatórios, reflete muito dos argumentos usados aqui no Brasil nos espaços onde os apreciadores de toda e qualquer forma de ensino que não seja o público, obrigatório e laico organizado pelo Estado são ovacionados. Nós não podemos nos furtar de resgatar o que a historiografia da educação brasileira nos diz sobre o tema, fizemos esse movimento em seção anterior, e pudemos perceber o quanto as garantias mínimas de acesso e de permanência educacional para os menos favorecidos ainda é um desafio nacional, em pleno século XXI. Afirmamos isso, baseados em autores referenciais, como [41] e [42], ambos são enfáticos em demonstrar o grau de envergadura e de distanciamento entre os mais ricos e mais pobres nesse país, sobretudo, quando o tema são as expectativas de escolarização.

Estamos argumentando o fato de não termos nem atingimos o 100% dos brasileiros e das brasileiras em idade escolar e, por esse motivo, julgamos perigoso, no cenário contemporâneo, observar o quanto o poder público tem concentrado ações arquitetadas em várias frentes políticas para enfraquecer, subtrair e minar os avanços alcançados pelo país com relação a acessos e permanências em nossos sistemas: federal, estaduais e municipais de educação.

Portanto, o nosso entendimento é de que esse “*secreto currículo*” [43], na verdade, não tem relação com o caminhar e com os esforços empreendidos em países com história similar ao Brasil, quando, ainda, numa visão crítica e progressista ansiamos pela emancipação humana, via educação escolar obrigatória. Não se pode compactuar com essa narrativa do fracasso curricular e escolar, quando já tivemos em tempos recentes

mudanças sociais impactantes, como a diminuição sensível da fome, o ingresso numérico substancial de jovens em universidades públicas e o acesso da população negra e indígena a formação de qualidade essencial para sua mudança social.

Temos ainda, a ideia importada dos Estados Unidos, de um “currículo da família”, defendido por Gatto [44] (2019) sob a alegação do suposto tolhimento das escolas ao sufocarem o aspecto original da convivência familiar. Para ele, é urgente a libertação da camisa de força institucional derivada do processo de escolarização. Nas palavras do autor:

O “currículo da família” é central a qualquer concepção de boa vida. Afastamos deste currículo – e é hora de retornarmos a ele. O caminho para a sanidade na educação é um protagonismo das escolas na libertação da vida familiar da camisa-de-força institucional, promovendo, durante o horário letivo, confluências entre pais e filhos que fortaleçam os vínculos familiares [45].

Queremos reforçar a problemática desses argumentos, trazendo a seguir uma citação tradutora desse pensamento reducionista, tentador e elitizado, carregado de ideologias, com forte adesão entre os sujeitos implicados com a política educacional contemporânea. É preciso decantar tais reflexões para contra-argumentar, por isso nos valemos desses fragmentos:

Em qualquer lugar do mundo o secreto currículo da escolarização inicia o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas. Em qualquer parte do mundo este mesmo currículo instila no aluno o mito de que maior produção vai trazer vida melhor [46].

Tomando as últimas prescrições legais (aprovadas ou em curso) no Brasil, tais quais: Reforma do Ensino Médio; Base Nacional Comum Curricular; Programa de Militarização Escolar; Programa Escola Sem Partido e a *Homeschooling* percebemos o quão perigoso essas interferências ideológicas são e como servem a um projeto “neoconservador”, “neoliberal” e de forte “autoritarismo social” [47] mirando o campo do currículo, para a partir dele, lançar e firmar os tentáculos de uma sociedade mais desigual, mais preconceituosa, com menos possibilidade de mobilidade social e de acesso ao conhecimento formal, escolarizado oferecido nas instituições de ensino. Trata-se de uma retomada, sem precedentes, de um projeto de domínio ideológico e enérgico por essas forças políticas do trabalhador e de sua prole.

6 AINDA LONGE DE ENCERRAR A CONVERSA... PAUSA PARA ALGUMAS TESSITURAS FINAIS

A escola não pode ser defendida como único espaço socializador do conhecimento, tampouco como local privilegiado para que isso ocorra, todavia, em sociedades desiguais e díspares em seus índices sociais, como é o caso da nossa, a defesa pela escolarização obrigatória, gratuita e pública é essencial, embora reconheçamos as suas fragilidades e os seus limites. E reiteramos nossa crítica a qualquer perspectiva que a conceba como única e exclusiva redentora ou salvacionista das mazelas sociais.

É preciso apontar o quanto as instituições públicas formais de ensino, são primordiais para o acesso da grande maioria da população do Brasil ao saber objetivo, científico e sistematizado, condição primária para o desenvolvimento das capacidades mentais de formação cidadã e de consequente emancipação social.

Ao longo de nosso artigo pudemos perceber como as pesquisas acadêmicas [48] e [49] criticam e têm contribuído para avançar nos debates, entretanto, o campo dos estudos curriculares não aparece com tanta ênfase, um dos motivos para a escrita desse texto. A maior parte das observações gira em torno do iminente caráter de esvaziamento da função profissional docente, do enfraquecimento da função social da escola, e o abafamento no dever constitucional do Estado em garantir democraticamente a educação pública. Os artigos acadêmicos mais recentes apontam o quanto o PL em tela é antidemocrático, pois vão à contramão da resolução dos problemas sociais, políticos e educacionais do país.

Caracterizamos os grupos reacionários e influenciados pelo movimento cristão de educação clássica, sobretudo estadunidense, que lideram as tentativas de aprovação atuais, do PL N. 2401/2019. Em sua maioria representam setores da sociedade ligados a instituições religiosas cristãs e a movimentos neoliberais, neoconservadores e de forte adesão a um “populismo autoritário”, também presente em várias instâncias do poder público, em especial, o federal.

Sejam fora ou mesmo aqui no Brasil, as experiências e as críticas apontadas sobre ensino domiciliar comprovam o quanto a matéria tem caráter polêmico, além de envolver várias instâncias de diferentes grupos políticos. Outra razão pela qual, apontamos as valorosas reflexões tecidas a partir do currículo.

Mantendo a coerência com a nossa proposta de escrita, esperamos ventilar o debate sobre o tema e jamais encerrar qualquer discussão sobre o conteúdo. Passamos a reiterar os quatro pontos centrais capturados ao longo do texto, agregadores das contradições da educação domiciliar, sobre a ótica do currículo:

- a. A natureza e o público que consome e desenvolve ensino domiciliar fora do país, destoam de nossa realidade. São famílias de renda alta, brancas, cristãs protestantes em sua maioria e com um membro ou até dois com formação em nível superior, realidade muito distante da nossa.
- b. As ideias neoliberais, neoconservadoras e de cunho populistas e autoritárias sustentam a maior parte dos argumentos dos entusiastas da proposta. Sendo assim, não há uma preocupação em esclarecer, por exemplo, se o currículo a ser desenvolvido nas casas, será elaborado por técnicos do MEC, pelas próprias famílias ou se vai seguir um modelo pré-estabelecido.
- c. O lar não é suficiente para a socialização secundária, apenas primária. A primeira é premissa para a aquisição de habilidades e competências formadoras da cidadania.
- d. É necessário estabelecer constantes diálogos com esses grupos, pela valorização da escolaridade pública, gratuita, obrigatória e laica. Cláusula, inegociável para a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- [1] SILVA, Francisco Thiago. **Pátria amada, Brasil:** ufanismo e intromissão burocrática na educação brasileira contemporânea. Revista de Educação ANEC, v. 45, 2019.
- [2] APPLE, Michael W. **Educando à Direita:** Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003, p. 40.
- [3] SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.
- [4] BUARQUE DE HOLANDA, Sérgio. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- [5] MARTINS, Waldemar Valle. **Liberdade de Ensino,** Loyola 1976, P. 153.
- [6] FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresária da Educação:** Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- [7] ROSA, Ana Claudia Ferreira; AOOD, Maria Helena de Lima; VILLARREAL, Gabriela. **Resistência e formação de professores:** contra os notórios saberes e o *homeschooling*. 39ª Reunião Nacional da ANPED. GT 08 – Formação de Professores Universidade Federal Fluminense - UFF, 2019, pp. 2-4.
- [8] CALLIHAN, Wesley; JONES, Douglas; WILSON, Douglas. **Educação Clássica e Educação Domiciliar.** Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017, p. 7.

- [9] FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresária da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- [10] APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.
- [11] APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13.
- [12] APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.
- [13] APPLE, Michael W. **Educando à Direita**: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003, p. 214.
- [14] FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresária da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- [15] FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresária da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018, pp.21-22-26.
- [16] GATTO, John Taylor. **Emburrecimento Programado**: O Currículo Oculto da Escolarização Obrigatória. Campinas, SP: Kírion, 2019.
- [17] ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- [18] CALLIHAN, Wesley; JONES, Douglas; WILSON, Douglas. **Educação Clássica e Educação Domiciliar**. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017.
- [19] SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- [20] GATTO, John Taylor. **Emburrecimento Programado**: O Currículo Oculto da Escolarização Obrigatória. Campinas, SP: Kírion, 2019.
- [21] GATTO, John Taylor. **Emburrecimento Programado**: O Currículo Oculto da Escolarização Obrigatória. Campinas, SP: Kírion, 2019, pp. 55-56-60-119.
- [22] GATTO, John Taylor. **Emburrecimento Programado**: O Currículo Oculto da Escolarização Obrigatória. Campinas, SP: Kírion, 2019.
- [23] ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- [24] ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018, pp. 22-119.
- [25] SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação Obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- [26] SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.
- [27] SACRISTÁN, José Gimeno. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001, pp. 95-106.
- [28] NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1974.
- [29] CURY, C. R. J. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. Educação e Sociedade, 27, 2006.
- [30] BRASIL. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 2017, s/p.
- [31] BOUDENS, Emile. **Ensino em Casa no Brasil**. Consultoria Legislativa (estudo). Câmara dos Deputados. Praça dos Três Poderes, Consultoria Legislativa, Anexo III – Térreo. Brasília, DF, 2002, p. 16.
- [32] BOUDENS, Emile. **Ensino em Casa no Brasil**. Consultoria Legislativa (estudo). Câmara dos Deputados. Praça dos Três Poderes, Consultoria Legislativa, Anexo III – Térreo. Brasília, DF, 2002, p. 24.
- [33] CURY, C. R. J. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. Educação e Sociedade, 27, 2006.
- [34] CURY, C. R. J. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. Educação e Sociedade, 27, 2006, pp. 670-685.
- [35] APPLE, Michael W. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.
- [36] APPLE, Michael W. **Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 224.
- [37] SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, p. 17.
- [38] CALLIHAN, Wesley; JONES, Douglas; WILSON, Douglas. **Educação Clássica e Educação Domiciliar**. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017, pp. 17-28.
- [39] ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- [40] ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018, pp. 24-25-29.
- [41] SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

- [42] FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresária da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- [43] ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- [44] GATTO, John Taylor. **Emburrecimento Programado**: O Currículo Oculto da Escolarização Obrigatória. Campinas, SP: Kírion, 2019.
- [45] GATTO, John Taylor. **Emburrecimento Programado**: O Currículo Oculto da Escolarização Obrigatória. Campinas, SP: Kírion, 2019, p. 68.
- [46] ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018, p. 96.
- [47] FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresária da Educação**: Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- [48] MAGANHINI, Thaís Bernardes; GEMELLI, Débora Mendes de Sousa. **Educação Domiciliar (*Homeschooling*)**: uma análise Constitucional da matéria. EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação, Porto Velho, v. 6, n° 16, p. 283-298, out/dez., 2019.
- [49] WENDLER, Juliane Moraes; FLACH, Simone de Fátima. **Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil**: o Projeto de Lei N° 2401/2019. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 15, e2014881, p. 1-13, 2020.

NEA ONNIM NO SUA A, OHU: INTERCULTURALIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO, ECOS NA PRÁXIS EDUCATIVA

NEA ONNIM NO SUA A, OHU: INTERCULTURALITY AS A FORMATIVE PRINCIPLE, ECHOES IN EDUCATIONAL PRAXIS

*¹Jacqueline Cunha da Serra Freire; ²Assis Anderson Ribeiro da Silva;

³Maria Evangelina da Silva dos Santos; ⁴Mariza Felipe Assunção

¹Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Tópico Úmido pela UFPA. Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Pará, Brasil.

²Mestrando em Ensino e Formação Docente pela UNILAB/IFCE, Redenção, Ceará, Brasil.

³Licenciada em Ciências da Natureza e Matemática pela UNILAB, Liquiçá, Timor Leste.

⁴Doutora em Educação pela UFPA. Professora da Universidade Federal do Para (UFPA), Pará, Brasil.

*Autora correspondente, e-mail: jcsfreire@ufpa.br

RESUMO

Na simbologia *Adinkra*, *NEA ONNIM NO SUA A, OHU* significa “Quem não sabe pode aprender”, representando o conhecimento e a educação ao longo da vida. Tal símbolo sintetiza o objeto de estudo do presente artigo, que consiste na análise da interculturalidade como princípio formativo de professores/as e suas repercussões na práxis educativa. Investigação de natureza qualitativa assente no estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental, tem como sujeitos quatro egressas do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) e do PIBID/CAPES da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), que exercem a docência no Brasil, Cabo Verde (África) e Timor Leste (Ásia). Os resultados apontam que a práxis educativa no cotidiano escolar das professoras materializa fundamentos da interculturalidade aprendidos no percurso formativo, num contexto em que a integração internacional singulariza a UNILAB e potencializa vivências interculturais.

Palavras-chave: Interculturalidade. Formação de Professores. Práxis Educativa. Integração Internacional.

ABSTRACT

NEA ONNIM NO SUA A, OHU: interculturality as a formative principle, echoes in educational praxis. In *Adinkra* symbology, *NEA ONNIM NO SUA A, OHU* means “Who doesn't know can learn”, represents knowledge and education throughout life. This symbol synthesizes the object of study in this article, which consists in the analysis of interculturality as a formative principle for teachers and its repercussion on educational praxis. Qualitative research based on case study, bibliographic and documentary research, and has as subject four graduates of the degree course in Natural Sciences and Mathematics (CNeM) and PIBID/CAPES from the University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony (UNILAB), who teach in Brazil, Cape Verde (Africa) and East Timor (Asia). The results point out that the educational praxis in the teachers' school routine materializes the elements of interculturality learned in the formative path, in a context in which international integration distinguishes UNILAB and enhances intercultural experiences.

Keywords: Interculturality. Teachers' Formation. Educational Praxis. International Integration.

1 INTRODUÇÃO

A simbologia *Adinkra* é originária dos povos *Akan* da África Ocidental, principalmente do Gana e de parte da Costa do Marfim, que traduz a força e a valorização das referências culturais africanas, como argumenta [1]. O ideograma *NEA ONNIM NO SUA A, OHU* integra um conjunto de símbolos denominados *adinkra*, em que cada um

alberga significados complexos transversalizados por conceitos filosóficos. *Adinkra*, arte nacional do Gana, significa adeus e se materializa em símbolos pintados com tintura vegetal em tecidos de algodão, sendo tradição seu uso em cerimônias fúnebres ou homenagens. São mais de oitenta símbolos portadores de conteúdos epistemológicos que os singularizam [1].

NEA ONNIM NO SUA A, OHU significa “Quem não sabe pode aprender”, representando a educação ao longo da vida. Este ideograma simboliza o conhecimento, a aprendizagem permanente e a busca contínua pelo saber. Tal símbolo sintetiza o objeto de estudo do presente artigo, que consiste na interculturalidade como princípio formativo de professores/as e suas repercussões na práxis educativa, no contexto da licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática (CNeM) e do Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Capes do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB).

O presente artigo tem como objetivo geral analisar a interculturalidade como princípio formativo de professoras e seus ecos na práxis educativa de egressas do curso de CNeM e do PIBID/Capes/CNeM/Unilab. Constituem-se objetivos específicos: i) contextualizar a criação e implantação da UNILAB, do curso de CNeM e a implementação do Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania; ii) refletir sobre os ecos da interculturalidade como princípio formativo na práxis educativa de egressas da CNeM e do PIBID/Capes/CNeM/Unilab.

Investigação de natureza qualitativa referenciada em [2], teve no estudo de caso o seu pilar metodológico, entendido como uma unidade de pesquisa, enfatizado aqui pela interpretação em contexto [2], uma vez que se levou em consideração as percepções e interações dos sujeitos em relação ao objeto de estudo, cuja hipótese que balizou a investigação pode ser assim sintetizada: a efetiva concretização da interculturalidade como princípio na formação inicial de professoras repercute em práticas educativas assentes na contextualização, identidade(s), diversidade, dialogicidade, criticidade.

Em meados da década de 1990 [3], já advertia que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresentava como uma proposta rigidamente estruturada, permitindo que a imaginação e a criatividade pudessem conduzir os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques.

Neste sentido, metodologicamente recorreu-se a entrevistas semiestruturadas como instrumento de coleta de dados, evidenciando a interação entre os envolvidos no processo investigativo, tendo sido realizadas em 2020 por meio da captação e do registro de áudios via aplicativo de *whatsapp*, enquanto procedimento técnico inserido no contexto das mutações em nossa sociedade que possibilita novos formatos de comunicação, bem como no escopo de modos diversificados de produção de conhecimento.

A análise de conteúdo pautada em [4] fundamenta o tratamento ao material coletado nas entrevistas, uma vez que, as interpretações e inferências asseguram o que a autora chama de “desvendar crítico”, pela via da função heurística, em conjunção com a unidade de análise.

A pesquisa bibliográfica embora consista na etapa inicial do processo investigativo, permeou toda a investigação, pois qualifica a ampliação do conhecimento do objeto estudado. Consiste em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório [5]. A interlocução crítica com o material bibliográfico e a pesquisa documental com detida vigilância epistemológica [5] também referenciou essa investigação

Os sujeitos da pesquisa são quatro egressas da licenciatura em CNeM, das quais três são ingressantes das duas turmas do primeiro ano de funcionamento da Universidade e uma ingressante das turmas finais de oferta do Curso, vivenciaram a experiência PIBID/Capes/CNeM/Unilab e que hoje atuam como docentes da Educação Básica no Brasil, no Timor Leste, na Ásia, e em Cabo Verde, na África, identificadas a partir de codinomes inspirados também na simbologia *Adinkra*, compatíveis com o respectivo perfil individual, a saber: *Aya*, que significa resistência e desenvoltura, *Fihankra*, que representa segurança, *Mate Masie*, que simboliza sabedoria, conhecimento e prudência, e finalmente *MMere Dane* que traduz mudança.

Laços interculturais transversalizam histórias de vida, o percurso formativo e a práxis educativa das egressas envolvidas no presente estudo. Intrinsecamente articuladas, quatro partes compõem a estrutura do artigo. Uma abordagem panorâmica do estudo e os aportes metodológicos que o referenciou são a base da Introdução.

Na seção intitulada “UNILAB, Formação de Professoras e Iniciação à Docência: contextualização histórica e legados da CNeM e do PIBID/Capes/CNeM/Unilab atravessando mares”, o foco é a contextualização da criação da Unilab, da implementação

da licenciatura em CNeM e do Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania vinculado ao PIBID/Capes/CNeM/Unilab. A seção seguinte, intitulada “Encontro(s) de culturas do Brasil, África e Timor Leste: interculturalidade como princípio formativo e ecos na práxis educativa”, a centralidade é uma breve discussão teórica sobre interculturalidade, sua abordagem no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da CNeM e no Projeto Institucional (PI) do PIBID/Capes/Unilab, aliado a elementos da atuação das professoras egressas da Unilab no cotidiano escolar em seus municípios e países de origem. Sínteses reflexivas à guisa de conclusão constituem a última seção do artigo.

Ecos da interculturalidade na formação e práxis educativa a partir de vozes do Maciço de Baturité, no Brasil; da Ilha de Santiago, em Cabo Verde e de Liquiçá, no Timor Leste, são abordados na perspectiva de aprofundamento de estudos que o/as autor/as do presente artigo vêm se dedicando.

2 UNILAB, FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E LEGADOS DA CNEM E DO PIBID/CAPES/CNEM/UNILAB ATRAVESSANDO MARES

Celebrando 10 (dez) anos de sua criação, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), instituída pela Lei nº 12.289 de 20 de julho de 2010 [6] constituiu-se na confluência de duas políticas nacionais de educação superior no Brasil priorizadas na década 2000, a partir dos mandatos presidenciais de 2003-2006 e 2007-2010, liderados pelo ex-Presidente Luís Inácio Lula da Silva, nacional e internacionalmente conhecido como Lula: a integração internacional e a interiorização.

No Art. 2º da Lei que institui a Unilab é estabelecido que:

Art. 2º A Unilab terá como objetivo ministrar ensino superior, desenvolver pesquisas nas diversas áreas de conhecimento e promover a extensão universitária, tendo como missão institucional específica formar recursos humanos para contribuir com a integração entre o Brasil e os demais países membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP, especialmente os países africanos, bem como promover o desenvolvimento regional e o intercâmbio cultural, científico e educacional [6].

Erguida entre a serra e o mar, com sede no município de Redenção, interior do estado do Ceará, no Nordeste do Brasil, a Unilab é historicamente singularizada pela sua

missão institucional de integração internacional no contexto da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), especialmente os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Sob o signo da Cooperação Sul-Sul (CSS) emerge a Unilab.

Há vasta produção teórica sobre CSS em nível internacional e no Brasil, a exemplo de [7] que analisa a Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (CID) e críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul (CNS), argumenta sobre os desafios à Cooperação Sul-Sul no contexto de uma década em que a CSS foi intensificada como vetor da política externa de vários países em desenvolvimento, considerados potências emergentes naquele contexto – África do Sul, Brasil, China, Índia, México ou Turquia. Alianças impulsionadas por organizações multilaterais e de espaços regionais de integração, assim como por meio de projetos de financiamento e cooperação técnica em áreas sociais, produtivas, de infraestrutura e tecnológicas foram a tônica [7].

Conceitualmente, Cooperação Sul-Sul consiste na cooperação técnica estabelecida entre países do Sul global, constituindo-se num instrumento de políticas de Estados, organismos internacionais, organizações da sociedade civil, empresas, instituições acadêmicas. Ao analisar a atuação do Brasil no que se refere à CSS, [8] argumenta que para o país a CSS implica numa ação institucional de oferta de bens públicos provenientes de suas agências e de organismos estatais, podendo contar ou não com outros intervenientes e configurar-se desvinculada de interesses comerciais ou investimentos diretos em outros países. Há visões críticas sobre a política de CSS do Brasil e suas contradições, a exemplo de [9] que problematiza a cooperação e investimento do Brasil na África a partir do caso do ProSavana em Moçambique.

A Comissão de Implantação da Unilab, instituída em outubro de 2008 por meio de Portaria do Ministério da Educação (MEC), fez um amplo processo de auscultação na região do Maciço de Baturité, onde o município de Redenção que sedia a Unilab está situado, assim como em fóruns internacionais e nas missões nos países parceiros. Tal processo é abordado nas [10], por [11], [12], [13], entre outros documentos e autores.

[10], produzidas coletivamente por meio de Oficinas lideradas pela Comissão de Implantação, constituem-se no principal pilar do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de graduação e de pós-graduação naquele contexto. A trajetória das Oficinas e questões reflexivas sobre o PPI e os PPCs são abordadas por [12].

As áreas definidas prioritárias a partir do processo de auscultação em nível local, regional, nacional e internacional foram 5 (cinco): i) Agricultura, ii) Energia e Tecnologias de Desenvolvimento Sustentável, iii) Formação Docente, iv) Gestão Pública; v) Saúde Coletiva. Tais áreas contemplaram a criação de 5 (cinco) cursos em 2010, sendo um por cada área, tendo sido elaborados e aprovados respectivamente os PPCs de Agronomia; Engenharia de Energias; Ciências da Natureza e Matemática; Administração Pública; Enfermagem [10], portanto, 4 (quatro) bacharelados e 1 (uma) licenciatura.

Única licenciatura criada no processo de implantação da Unilab, a CNeM tem no cerne de sua constituição a formação inicial de professores em áreas reconhecidas como indispensáveis para o desenvolvimento científico e educacional de uma sociedade – Biologia, Física, Química e Matemática – sendo evidentes a necessidade de investir nestas áreas de formação, como indicara a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em documento contundente sobre o caso do Brasil [14].

[14], sintetizou a preocupação deste organismo internacional, vinculado à Organização das Nações Unidas (ONU), em relação à educação científica e sua interface com o desenvolvimento do país, que tem no seu substrato o paradigma da sociedade do conhecimento abordado por [15] ou da economia do conhecimento na análise de [16]. Com argumentações e fundamentos distintos, os autores convergem no reconhecimento de que um dos pressupostos deste paradigma tem centralidade no conhecimento como fator de competitividade, o que requer crítica, considerando-se questões estruturais em relação ao estágio de desenvolvimento e dinâmica do capitalismo dos países no circuito da globalização.

É no contexto da denominada sociedade do conhecimento, inserida na dinâmica global do capitalismo em que a base econômica e produtiva foi intensificada pelo valor e uso do conhecimento e da informação no processo de acumulação e reprodução do capital, que as Instituições de Ensino Superior (IES) foram influenciadas pelos debates e Resoluções das duas Conferências Mundiais de Educação Superior (CMES) lideradas pela UNESCO em 1998 e em 2009.

A Unilab emerge nesse processo preparatório da CMES realizada pela UNESCO em 2009, que resultou na Declaração [17], em que a internacionalização assume uma das centralidades, com especial atenção para a África, como analisara [12]. Análises sobre a internacionalização da educação superior em escala global e no Brasil tem sido objetos de estudo, a exemplo de [18], [19], [20].

Inscrita no debate da internacionalização da educação superior, mas na perspectiva da integração internacional alinhada com a CSS, a Unilab resulta de outra importante política, como já fora registrado: a intensificação da interiorização de IES no Brasil a partir de 2003.

A interiorização de universidades federais já fora impulsionada em outros tempos históricos no Brasil, como analisara [12], que resgata dois marcos: i) nas décadas de 1970 e 1980 a partir da implantação de Campus no interior dos estados, favorecendo com isso a democratização do acesso; ii) nas décadas de 1980 e 1990 há processos de interiorização, sob pressão social no contexto de reformas de matriz neoliberal e intensificação de processos de globalização, conjuntura esta analisada por [21].

A institucionalização do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), por meio de [22], impulsionou os dois pilares que temos tratado neste artigo como fundantes da Unilab – a integração internacional e a interiorização. O REUNI, mais do que possibilitar a expansão da rede federal de IES com abertura de novos *campi*, a criação de novas universidades no interior dos estados brasileiros teve centralidade. Sem desconhecer críticas ao REUNI, a exemplo de [23], compreende-se que vários elementos da política e reforma da educação superior pautadas e implementadas pelos Governos Lula oportunizaram a democratização do acesso ao ensino superior e sua indispensável qualificação, em que a Unilab é uma de suas expressões.

Sob liderança do REUNI foram criadas 14 (quatorze) novas universidades federais desde 2003, das quais dez voltadas à interiorização do ensino superior público e outras quatro – Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) e a Unilab – planejadas para a integração regional e internacional.

Ao ser implantada em Redenção, a Unilab reconfigurou a geopolítica da educação superior no Ceará e no Brasil, além de incidir sobre a integração internacional com países africanos e o Timor Leste. Importante registrar o simbolismo do município para sediar a Unilab, também conhecido como Rosal da Liberdade, alusivo ao marco histórico de ser reconhecida como a primeira cidade a “libertar” os escravizados no Brasil, anterior à Lei Áurea de 13 de maio de 1888. As controvérsias sobre a “libertação” não nos são desconhecidas e a defesa da garantia de direitos de negros e negras do Brasil é permanente.

O PPI e os PPCs da UNILAB foram tecidos neste contexto de profundas mudanças que as sociedades e o Brasil experienciaram ou foram influenciados em escala global, em que a internacionalização das IES constituiu-se num dos vetores de inserção na “nova” ordem econômica.

No caso específico do PPC da licenciatura em CNeM, para além das reformas curriculares que culminaram na instituição de Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que foram referenciais do PPC da licenciatura em CNeM da Unilab, publicações da Unesco [14] e [24] também exerceram forte influência, num contexto em que investir na formação de professores foi reconhecido como indispensável para a melhoria da qualidade dos índices educacionais nestas áreas científicas.

A concepção de formação inicial de professores é aqui assumida como um espaço-tempo em nível de educação superior em que futuros professores, na *casa comum* como defende [25], vivenciem percurso formativo estimulante, mobilizados por conhecimentos pertinentes para o exercício do magistério, incluindo conhecimento dos conteúdos científicos das disciplinas, conhecimento científico em Educação, dos fundamentos às didáticas, à psicologia e ao currículo, e a tantos outros assuntos, articulando o *conhecimento profissional docente*, com o conhecimento e a cultura profissional dos professores.

Definida como uma das áreas prioritárias para atender demandas da realidade brasileira no bojo das reformas curriculares, assim como de países parceiros, o PPC da CNeM [26] foi instituído por meio da [26], inaugurando assim a formação inicial de professores na Unilab, que posteriormente seria imediatamente fortalecida em 2011 pela criação e implantação da licenciatura em Letras-Língua Portuguesa. A partir de 2012 novas licenciaturas foram criadas e implantadas na área das Ciências Humanas e das CNeM.

A missão do Curso de CNeM e seus objetivos são assim sintetizados no PPC original aprovado em 2010:

Propõe-se a constituição de um espaço de reflexão crítica e construção do campo do conhecimento das Ciências da Natureza e da Matemática, em uma perspectiva multidimensional, inter/transdisciplinar e paradigmática, formando profissionais com uma base generalista, humanista, crítica e reflexiva, capazes de socializar o acervo da cultura científica e matemática [26].

O perfil do egresso foi assim instituído:

O curso tem por meta preparar um profissional docente com sólida formação em Matemática e em Ciências da Natureza para o Ensino Fundamental integrada a uma habilitação específica para o Ensino Médio, ou em Química, ou em Física, ou em Biologia, ou em Matemática, associada ao domínio dos saberes referentes às suas respectivas didáticas e conteúdos, visando construir e administrar situações de ensino e aprendizagem. O perfil buscado baseia-se na concepção de um profissional docente em processo de formação contínua, com capacidade de refletir, analisar e ressignificar sua ação pedagógica, em uma perspectiva crítica e compromissada na busca de emancipação profissional e humana [26].

A arquitetura curricular no PPC foi estruturada a partir de um Tronco Comum com componentes curriculares voltados para a formação de professores de Ciências e de Matemática, imbricada a obrigatoriedade de cursar uma Habilitação específica em Biologia, Física, Química ou Matemática. O Tronco Comum mais a Habilitação é que conferiam o grau de licenciatura em CNeM, formando para o exercício do magistério nos componentes curriculares de Ciências e Matemática em nível do Ensino Fundamental e nos componentes curriculares da habilitação específica para atuação em nível do Ensino Médio.

O perfil do egresso foi concebido contemplando a formação comum e a formação específica em cada uma das habilitações. Na formação comum é defendido que o Curso se propõe a uma sólida formação no campo das ciências que o constituem, associada ao domínio dos saberes das respectivas didáticas e conteúdos de ensino destes componentes curriculares em nível de Ensino Fundamental e Médio. Perspectiva crítica e compromisso com a busca de emancipação profissional e humana são enunciados. Na formação específica consta que o egresso deva ser formado para:

[...] fazer escolhas didáticas e estabelecer metas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimentos dos alunos respeitando suas características pessoais e as diferenças de situação de origem étnica, econômica, religiosa e de gênero, atuando contra qualquer tipo de discriminação e exclusão [26].

A interculturalidade é explícita no PPC original da CNeM a partir das formulações e enunciados de [10] e de componentes curriculares comuns a toda a Universidade. Nos componentes curriculares específicos do Curso não se identificaram fundamentos interculturais propostos como conteúdos de ensino, o que é uma limitação político-pedagógica, mas que não impediu de, na prática docente, tais fundamentos se materializarem.

Concordando com a análise de [12], as bases conceituais e curriculares da licenciatura em CNeM estão situadas no marco teórico da epistemologia da prática profissional defendida por [27]. O autor concebe tal epistemologia como o estudo do conjunto de saberes (re)produzidos pelos professores no cotidiano de seu espaço de atuação. Argumenta o autor sobre tarefas de professores universitários neste campo de formação, sendo sinteticamente centrais: i) elaboração de um repertório de conhecimentos para o ensino que estejam focados no estudo dos saberes profissionais que os professores utilizam e mobilizam concretamente nos diversos contextos do cotidiano do trabalho; ii) introdução de dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que extrapolem a lógica da carreira universitária para se referenciar no que é significativo e útil para os professores em formação e sua futura prática profissional; iii) a utopia da formação ocorrer predominantemente no ambiente escolar; iv) os professores universitários do campo da formação de professores realizarem pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino [27].

Reestruturações curriculares no processo de implantação dos cursos foram sendo dinamizadas na Unilab, principalmente nos primeiros anos de funcionamento, em que a realidade exigia permanentes aprimoramentos nos PPCs. Especificamente no ICEN, no processo de criação de quatro novas licenciaturas em 2014 – Biologia, Física, Química e Matemática – a arquitetura curricular da CNeM também foi atualizada. No processo de reestruturação curricular dos PPCs a partir de novas exigências da legislação educacional brasileira, os componentes curriculares foram (re)conceitualizados e a interculturalidade assumida como pilar teórico e prático nos enunciados das Ementas. Empresta-se aqui a sistematização do estudo de [12], que sintetizaram essa dinâmica curricular centrada na interculturalidade.

Os Componentes Curriculares Comuns Obrigatórios (CCCO) que têm centralidade na interculturalidade contemplam o grupo de disciplinas que como o nome designa, são dispositivos obrigatórios presentes em todos os PPCs da Unilab, independentemente de serem cursos de licenciatura ou bacharelado: Inserção na Vida Universitária, Sociedade, História e Cultura nos Espaços Lusófonos, Tópicos de Interculturalidade nos Espaços Lusófonos. Na reformulação curricular de 2016, estes componentes foram alterados e reduzidos para duas disciplinas, permanecendo a primeira – Inserção na Vida Universitária, com significativa diferença de concepção e redução de carga horária, não mais abordando a interculturalidade, e a segunda – Sociedades,

Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos. Somam-se a estes também os CCCO Iniciação ao Pensamento Científico, Leitura e Produção de Textos I e II, embora destes quatro a interculturalidade perpassasse transversalmente Leitura e Produção de Textos I com reflexões sobre as noções de língua, variação linguística e preconceito linguístico.

Na Ementa do CCCO Sociedades, Diferenças e Direitos Humanos nos Espaços Lusófonos assim são seus enunciados: Temporalidades do processo colonial nos países de língua portuguesa (práticas, trocas e conflitos culturais – ocupações e resistências). Movimento Pan-africanista, Negritude; Relações étnico-raciais e racismo; Movimento Negro e Indígena no Brasil e as políticas de ação afirmativa. Gênero, sexualidade. Movimentos Feministas e LGBTTT. Tolerância religiosa. Direitos Humanos. Diferenças e Desigualdades. Cultura afro-brasileira. [12].

No que se refere aos Componentes Curriculares Comuns Obrigatórios (CCCO) nas licenciaturas do ICEN/Unilab, para além destes, contemplam as seguintes disciplinas: Práticas Educativas I, II e III, Fundamentos da Educação, Política Educacional e Gestão, Psicologia da Educação, Didática e quatro disciplinas do campo do Estágio, sendo divididas em I, II, III, IV.

Transversalmente a interculturalidade perpassa todos os CCCO das licenciaturas do ICEN acima referidos. Nas Ementas localizam-se questões temáticas associadas à Educação e interculturalidade; Educação em Direitos Humanos, diversidade étnico-racial e gênero; Tópicos sobre educação nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste; Educação, desigualdades e processos de escolarização; Sujeitos educativos e a constituição da subjetividade nas relações sócio-históricas; Didática e interculturalidade; entre outras. [12].

É no contexto de implantação da licenciatura em CNeM que a UNILAB submeteu e aprovou um Projeto Institucional (PI) no PIBID/Capes, que no ciclo 2011-2014 agregou dois Subprojetos, sendo o primeiro vinculado à licenciatura em CNeM, e o segundo à licenciatura em Letras/Língua Portuguesa. Neste PI a interculturalidade e a interdisciplinaridade foram propostas como dois pilares para a formação e iniciação à docência.

Análises de experiências neste ciclo 2011-2014 estão consubstanciadas em um livro organizado por [28], em que estudantes da graduação bolsistas de iniciação à docência, professores/as da Unilab, Supervisores/as do PIBID que eram professores/as da Educação Básica de escolas públicas parceiras, refletem sobre suas experiências vivenciadas. Destaca-se em todos os capítulos o reconhecimento da importância do PI e

Subprojetos do PIBID 2011-2014 para o fortalecimento das licenciaturas que inauguraram a formação de professores na Unilab.

Consoante o objeto e objetivos do presente estudo, abordar o PI do PIBID/Capes/CNeM/Unilab do ciclo 2014-2018 tem centralidade. Inscrito sob a proposta 128480 submetida ao Edital nº 061/2013/PIBID/CAPES, de agosto de 2013, o PI da Unilab mais uma vez contemplou as duas licenciaturas do ciclo 2011-2014, ou seja, a CNeM e Letras/Língua Portuguesa. O resultado preliminar, no entanto, foi aprovação parcial, contemplando apenas o Subprojeto intitulado “Leituras da África pela via da Literatura”, aprovado no mérito e com recomendação por detalhe técnico, superada em tempo hábil. O Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania, vinculado à licenciatura em CNeM, no entanto, foi reprovado.

De matriz interdisciplinar consoante o PPC da CNeM, reestruturado em anos seguintes a sua aprovação original, cujos CCCO das Licenciaturas do ICEN sintetizaram muito deste processo [12], o Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania proposto inovou ao articular a formação de professores em Biologia, Física, Química e Matemática à Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER), assumindo compromisso com o fortalecimento da Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 [29], que incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", alterando com isso a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [30], Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

A argumentação constante no Parecer da reprovação apontava que em nível de Ensino Médio são várias as disciplinas da área de Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química – sendo alegado que ao não especificar quais disciplinas o Subprojeto se referia, considerava de difícil análise a sua relevância ou exequibilidade, por desconhecer como poderia a Física e a Química se articularem à temática da ERER. Implicitamente o Parecer considera que somente a Biologia se articularia com as questões étnico-raciais, o que é um grande equívoco. Na próxima seção dialogaremos mais teoricamente com esta argumentação equivocada.

A contestação da Unilab à reprovação do Subprojeto foi contundente, como é analisada por [31]. Solidamente fundamentado em teóricos que discutem o ensino de ciências e questões étnico-raciais, a exemplo de [32], [33], o resultado do Edital foi revisto e o Subprojeto aprovado, sendo institucionalizado juntamente com o PI da Unilab por meio do AUXPE nº 975/2014-Capes/MEC.

O Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania constituiu-se no maior projeto institucional de bolsas externas da Unilab, com a garantia de 80 (oitenta) bolsas de iniciação à docência para discentes brasileiros/as e internacionais, 16 bolsas para Supervisores/as e 4 bolsas para Coordenações de Área, todas financiadas pela CAPES/MEC [31].

A centralidade das atividades propostas e dinamizadas no Subprojeto estiveram assentes em encontros formativos em diversos formatos, a exemplo de Oficinas Integrativas; reuniões de planejamento e avaliação pela equipe; mapeamentos educacionais, contemplando diagnóstico sobre múltiplas dimensões das escolas; análise de livros didáticos de componentes curriculares de Ciências da Natureza e Matemática; intercâmbio de experiências em instituições educacionais e espaços culturais; atividades de experimentos nas escolas e em laboratórios da Unilab; apoio e participação em Feiras de Ciências e avaliações nacionais e estaduais em larga escala; produção de materiais didáticos, a exemplo de jogos educativos; entre muitas outras atividades descritas no Subprojeto e Relatórios Institucionais PIBID/Capes/Unilab do ciclo 2014-2018, bem como analisadas por [31], [34]. As autoras [34] contextualizam, descrevem e analisam o PI e os Subprojetos das licenciaturas em CNeM e Letras/Língua Portuguesa, enquanto [31] centram a análise no Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania da CNeM.

Processos formativos e experiências interculturais no percurso da formação inicial na licenciatura em CNeM e no Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania do PIBID/Capes/CNeM/Unilab são analisados na seção seguinte, presentificando vozes de egressas da UNILAB.

3 ENCONTRO(S) DE CULTURAS DO BRASIL, ÁFRICA E TIMOR LESTE: INTERCULTURALIDADE COMO PRINCÍPIO FORMATIVO E ECOS NA PRÁXIS EDUCATIVA

Abordar a interculturalidade como princípio formativo na CNeM e no Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania do PIBID/Capes/CNeM/Unilab e refletir sobre os ecos na práxis educativa de professoras egressas do curso e do Programa, constituem-se nos objetivos da presente seção.

A missão institucional que singulariza a Unilab como Universidade de integração internacional na perspectiva da CSS, especialmente com os PALOP e o Timor Leste, requer que seus princípios formativos transcendam o formalismo de documentos para converter-se em práxis institucional, especialmente no currículo, o que a desafia permanentemente. Em seu estudo, [12] argumentam sobre a interculturalidade e a integração internacional como princípios educativos no contexto da Unilab, tendo referenciado a opção teórico-metodológica da presente investigação, que buscou aprofundar alguns elementos a partir do diálogo com egressas da CNeM e do PIBID/Capes/CNeM/Unilab.

É histórica a problemática de (des)encontro de culturas, mas a incorporação da diversidade e diferenças culturais na sociedade, particularmente na educação, é recente de algumas décadas, marcadas por perspectivas etnocêntricas e eurocêntricas, cuja contestação a estes ditames hegemônicos tem sido largamente ampliada, em que o enfoque de Epistemologias do Sul que tem [35] como um de seus principais expoentes, e a abordagem decolonial defendida por pesquisadores do Grupo Modernidade/Colonialidade (GM/C), do qual [36], [37] é uma das expressões teóricas de ampla ressonância na América Latina, sendo este o referencial teórico escolhido para fundamentar interculturalidade no presente artigo.

Interculturalidade na perspectiva de [37] está vinculada a geopolíticas de lugar e espaço imbricado à tecitura de um projeto social e epistemicamente referenciado, em que as dimensões cultural, política, social, ética e epistêmica estejam alicerçadas e comprometidas com a descolonização e a transformação, distanciando-se da concepção de interculturalidade abordada como a simples ideia de inter-relação, conceitualmente situada em países hegemônicos, para representar “... processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social (e estatal) outro e de uma sociedade outra...” [37, p. 9].

A descolonização, a construção e constituição de uma sociedade radicalmente distinta da hegemonia capitalista que acentua desigualdades e subalterniza diferenças é defendida por [36] como um projeto de educação intercultural. Contestadora da (re)colonialidade, razão neoliberal e política multicultural, a autora defende uma interculturalidade crítica que problematiza com radicalidade o poder, o padrão de racialização e a diferença, que tem raízes coloniais e não apenas culturais. Na perspectiva

da interculturalidade crítica, trata-se de uma construção de/e para pessoas que sofreram uma história de submissão e subalternização.

Na CNeM e no PIBID/Capes/CNeM/Unilab, estudantes brasileiros e internacionais de Angola, Cabo Verde e Guiné Bissau, experienciaram seu percurso acadêmico lastreados pela interculturalidade como princípio formativo, como será aprofundado a partir da análise documental, pesquisa bibliográfica e das vozes das egressas.

A formação de professores contempla enfoques conceituais e tipologias plurais, portanto, não é unívoca. O processo de aprendizagem profissional é concebido por [38] como incluindo quatro fases: i) pré-treino; ii) formação inicial; iii) iniciação, que implica na indução, entendida como uma fase de transição entre a formação inicial e o ingresso na profissão; iv) formação permanente e desenvolvimento profissional. Outros autores abordam os diferentes ciclos de vida profissional de professores, a exemplo do modelo proposto por [39] em que as fases poderiam ser divididas em cinco: i) entrada na profissão; ii) estabilização; iii) diversificação; iv) serenidade; v) desinvestimento profissional.

Presentificar o perfil das egressas da CNeM e do PIBID/Capes/CNeM/Unilab que colaboraram com o presente estudo, é o sentido da sistematização no Quadro 1.

Quadro 1 – Síntese de Dados de Identificação e Perfil Profissional de Egressas Participantes da Pesquisa

Codínomes	Dados de Identificação e Elementos do Perfil Profissional das Egressas
<i>Aya</i>	Timorense, 58 anos, é graduada na CNeM com Habilitação em Biologia. Exerce o magistério desde o ano de 2002 em seu país de origem, o Timor Leste, na Ásia. Atualmente exerce a profissão em Escola Básica Central do município em que reside, Liquiçá, e na área de sua formação, em nível do Ensino Fundamental, para o qual sua formação no Tronco Comum da CNeM a habilitou.
<i>Fihankra</i>	Brasileira, 26 anos, é graduada na CNeM com Habilitação em Física, curso concluído em 2018. Possui Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Matemática. Há pouco mais de dois anos vem atuando em escola de tempo integral em nível do Ensino Médio, em escola pública situada no município vizinho ao que reside, ambos situados no Maciço de Baturité.
<i>Mate Masie</i>	Brasileira, 27 anos, é graduada em CNeM com Habilitação em Matemática, tendo concluído o curso em 2017. Possui Pós-graduação em Metodologia do Ensino da Matemática. Há três anos atua como docente nos anos finais em nível do Ensino Fundamental, para o qual sua formação no Tronco Comum da CNeM a habilitou. Reside e atua profissionalmente em seu município de origem, também situado no Maciço do Baturité.
<i>MMere Dane</i>	Cabo-verdiana, 30 anos, é recém-graduada do ano de 2019 em CNeM com Habilitação em Química. Atua há menos de um ano em uma escola da rede privada, na cidade de

Praia, capital de seu país de origem, Cabo Verde. A escola referida oferta Ensino Básico e Secundário.
--

Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2020).

O perfil profissional das egressas, considerando as fases propostas por [38], evidencia que *Aya* encontra-se na fase do desenvolvimento profissional e no modelo de [39] na fase de diversificação, situada pelo autor na faixa dos 7 a 25 anos de profissão, sendo a consolidação pedagógica a convergência de ambas as fases para os diferentes autores. *Aya* encontra-se nesta fase não apenas pelo tempo já acumulado de exercício no magistério, mas por optar pela busca de sua qualificação, escolhendo viver a diáspora no Brasil às vésperas de completar cinquenta anos de idade à época do ingresso na Unilab em 2011, formar-se em nível superior e regressar ao seu país de origem.

Ingressante na carreira do magistério no contexto da Restauração da Independência do Timor Leste, cujo marco histórico celebrativo é 20 de maio de 2002, *Aya* em seu artigo publicado [40] contextualiza o processo de colonização experienciado por/em seu país, a independência em 1975, nova invasão colonizadora e a reconquista da liberdade em 2002. A memória das lutas e resistências do Timor Leste é a narrativa de sua própria história, cuja infância foi em meio a combates sangrentos e sua trajetória de escolarização até a fase adulta foi perpassada pelos conflitos.

Restaurada a independência do Timor Leste, ainda em 2002 *Aya* candidatou-se para o ingresso na carreira do magistério, com os estudos do Ensino Secundário concluído, não logrando êxito em decorrência do pouco domínio da língua portuguesa, língua oficial no país naquele contexto. Aprovada posteriormente em nova candidatura, *Aya* dedicou-se à docência e aos estudos de língua portuguesa, chegando à Unilab em 2011 para sua formação inicial em nível da educação superior e reforço de competências na língua portuguesa. Sua trajetória na licenciatura em CNeM e no PIBID/Capes/CNeM/Unilab no primeiro ciclo foi por ela sistematizada e analisada em [41].

Fase de indução para [38], entendida como uma transição entre a formação inicial e o ingresso na profissão; e considerada fase de entrada e tateamento da profissão, situada de 1 a 3 anos, na abordagem de [39], é a fase que *Fihankra*, *Mate Masie* e *MMere Dane* se encontram, resguardadas as suas especificidades, sendo *Fihankra* e *Mate Masie* já em formação continuada em nível de pós-graduação lato sensu e *MMere Dane* mais recém-formada e de recente regresso para seu país de origem. Para [38], os primeiros anos no

exercício do magistério são fundamentais para a prática profissional e a trajetória da carreira, sendo estes marcados por períodos de intensas aprendizagens, que exercem influência não apenas na permanência do professor na profissão, como o tipo de professor que se constituirá e afirmará na carreira.

Importante registrar que *Fihankra* e *Mate Masie* no seu percurso formativo tiveram a possibilidade de vivenciar experiências de iniciação à docência em escola de Ensino Médio, em que outrora tinham se escolarizado neste nível de ensino, o que mobilizou muitas emoções, registradas em relatos nos seus percursos, assim como ensinou o (re)encontro com memórias e oportunizou apr(e)ender uma realidade que lhes era familiar e criticamente analisar para identificar como melhor contribuir com a ampliação da qualidade de ensino naquela escola, com as quais tinham fortes vínculos afetivos. *Mate Masie* publicou em [42] análise sobre experiências vivenciadas no PIBID/Capes/CNeM/Unilab.

Exercer o magistério é um *continuum* de formação, em que a reflexão sobre o percurso acadêmico e de iniciação à docência a partir da pesquisa pode constituir-se numa oportunidade de (re)pensar processos formativos e o exercício profissional. Foi nesta perspectiva que o roteiro de entrevista semiestruturada contemplava questões articuladas entre si e o tratamento baseado em [4] possibilitou a escolha de narrativas sobre interculturalidade e suas práxis educativas na CNeM, no PIBID/Capes/CNeM/Unilab e no cotidiano escolar como profissionais egressas da Unilab, sistematizadas e sintetizadas nos Quadros a seguir.

A concepção de práxis educativa é referenciada em [43] que situa o conceito como um modo de compreender a (re)existência dialeticamente, a partir da subjetividade humana e objetividade social, na imbricada relação teoria e prática, humanização e educação. O aprofundamento do conceito de práxis na educação é abordado por [43] como ação e reflexão, na confluência da transformação da realidade, em que sujeitos educativos atuam e refletem sobre sua prática, produzindo o movimento ação-reflexão-ação transformad(or)a. Uma teoria pedagógica assente na práxis contempla as vivências, a (s) identidade (s), a educabilidade dos sujeitos.

Reconhecidos como fundamentais na pedagogia decolonial na abordagem de [44] – Frantz Fanon e Paulo Freire – contribuem no aprofundamento de questões da interculturalidade, com matizes diferentes e também convergentes. Pedagogias como [...]

práticas insurgentes que fraturam a modernidade/colonialidade possibilitam outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com. [44, p. 9].

As narrativas de *Aya*, *Fihankra*, *Mate Masie*, *MMere Dane* constantes no Quadro 2 são compreendidas no marco destes pensamentos teóricos. Convém ressaltar que as narrativas constantes nos Quadros 2 e 3 são excertos de uma totalidade mais ampla de registros, que são consideradas na análise de conteúdo, ainda que não transcritas aqui.

Quadro 2 – Narrativas sobre repercussões da formação inicial e do PIBID na prática educativa no exercício do Magistério

Codínomes	Narrativas das Egressas
<i>Aya</i>	<p>[...] na minha experiência do PIBID foi um momento muito desafiador e ao mesmo tempo vitorioso. Então o PIBID para mim representa a superação, a satisfação, a alegria, porque por ser acadêmica eu pude contribuir com os outros, e eu pude estar junto com as pessoas de alto nível, eu pude contribuir também com a sociedade, em cada momento, em cada projeto, em cada minicurso, cada aula, cada participação com os professores, e cada momento se faz único e se faz importante. (AYA, 2020).</p> <p>[...] eu aprendi no PIBID, nas escolas brasileiras, que a gente foi em quatro escolas, e eu aprendi muito lá, toda experiência que eu aprendi lá e hoje estou dando, estou lidando com meus alunos aqui no Timor, aí pensei que o PIBID me ensinou a ser gente, a ser mais firme, com tanta firmeza que eu tenho para poder administrar uma aula, mesmo que eu tenha fraquezas também, mas o PIBID me ensinou essa firmeza que eu tenho. (AYA, 2020).</p>
<i>Fihankra</i>	<p>[...] durante a minha trajetória acadêmica eu permaneci mais ou menos durante 4 anos e um pouquinho no PIBID... e assim principalmente na hora da prática que a gente vivencia dentro das salas de aulas, contribui bastante na minha formação e foram exatamente essas práticas que foram despertando em mim o maior interesse pela docência. É tanto que eu reforcei isso muito bem no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que foi através do PIBID que realmente eu descobri se eu estava pronta para enfrentar uma sala de aula e confesso que me ajudou bastante. (FIHANKRA, 2020).</p> <p>[...] principalmente as vivenciadas no Ensino Médio, na E.E.M. Camilo Brasiliense, que foi a escola que eu me formei, e também na E.E.M. Dr. Brunilo Jacó. Então assim, quando eu entrei numa sala de aula pela primeira vez para dar aula como professora eu não senti aquele medo, confesso que eu não senti esse medo por conta dessas vivências que a gente tinha participado do PIBID. (FIHANKRA, 2020).</p>
<i>Mate Masie</i>	<p>A minha experiência no PIBID eu vejo como muito significativa, a gente ter um olhar diferenciado quanto a questão da interculturalidade, de poder trabalhar com a questão das diferenças, o respeito, e isso faz todo o diferencial em sala de aula (MATE MASIE, 2020).</p>
<i>MMere Dane</i>	<p>[...] o PIBID proporcionou uma experiência muito real da prática na escola, e também proporcionou um cenário muito importante para a aprendizagem e desenvolvimento profissional. É muito bom estar nas escolas, não só na vida pessoal como também profissional e o PIBID proporcionou isso, um primeiro contato de um estudante de fazer uma Licenciatura, aí tive essa oportunidade de estar lá na escola, contato com os professores, com os alunos e foi muito marcante, foi muito bom mesmo. (MMERE DANE, 2020).</p>

Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2020).

Ao refletirem sobre as repercussões das experiências vivenciadas no PIBID/Capes/CNeM/Unilab na sua prática educativa no exercício profissional, as

egressas foram unânimes em apontar a força da experiência do percurso formativo por meio de vivências de iniciação à docência.

No debate sobre os ciclos de desenvolvimento profissional, já no início da década de 1980, [45] argumentava sobre a iniciação à docência como um ciclo determinante no percurso profissional dos professores, com repercussões no seu futuro e na relação com o trabalho docente. O autor, após a síntese de mais de cem pesquisas em diversos países, popularizou o conceito de “choque de realidade” ou “choque da práxis” para referir-se ao que muitos professores se deparam no primeiro ano de docência, o impacto que sofrem com o meio socioprofissional. [45]. No caso das egressas, o PIBID foi o anteparo do “choque de realidade”; foi a possibilidade de no percurso da formação inicial, experienciar a iniciação à docência com intensidade por meio do Programa e com isso desenvolverem múltiplas competências, para muito além de domínios de conteúdos específicos.

“*O PIBID ensinar a ser gente*”, no dizer de *Aya*, vem ao encontro do pensamento de [43] que ensinar exige alegria e esperança, respeito aos saberes dos educandos, reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento, o respeito à autonomia do ser do educando, o comprometimento.

Se por um lado considera-se pertinente muitas das críticas de [46] sobre a formação inicial, a exemplo da fragmentação dos currículos das licenciaturas, a dissociação teoria e prática, a dissonância entre os PPCs e as demandas da realidade educacional, o predomínio de referenciais teóricos sem articulação com práticas educativas, entre outras, as narrativas das egressas da CNeM testemunham o valor do PIBID associado à formação inicial, podendo este inspirar as necessárias e inadiáveis reformulações de PPCs que as licenciaturas exigem, o que também é reconhecido por [47] no estudo avaliativo do PIBID em que as autoras reconhecem como o Programa é valorizado em todos os níveis de ensino, e a partir de amplo estudo formularam contribuições para melhorias nos processos do Programa contemplando proposições para os cursos de licenciatura, estudantes bolsistas, professores supervisores da escola, professores das IES, as escolas e seus alunos, na relação IES e escola pública, como política pública de educação, sem descuidar do olhar atento para as questões analisadas como críticas.

A interculturalidade como princípio formativo, as experiências vivenciadas e a contribuição para a práxis educativa no chão da escola foram abordadas pelas egressas

nas respectivas entrevistas e fragmentos de suas narrativas estão sintetizadas no Quadro

3.

Quadro 3 – Narrativas sobre interculturalidade e práxis educativa

Codinomes	Narrativas das Egressas
<i>Aya</i>	<p>[...] por isso eu digo o PIBID é superação, também dá inspiração para a gente. Se a gente inspira os outros, inspira também as coisas. Isso foi muito importante para mim e o que que a gente vivenciou dentro dessa integração, de interculturalidade. Foi difícil para poder interagir com os outros também, com as pessoas da África, com os brasileiros, isso foi muito difícil, mas foi dando certo quando a gente vivenciou no PIBID, começamos a interagir [...] (AYA, 2020).</p> <p>Eu tinha um programa já feito para poder levar os alunos dessa escola que trabalho para outra escola em outro estado, aqui se fala município, só que a data do programa caiu na véspera do COVID-19, aí ficou parado, até hoje ainda não temos essa data marcada novamente para poder chegar em Suai. Aqui também enfrentamos problemas porque a escola não tem ônibus escolar. Mas ainda não deu certo por causa do COVID-19, que a gente está em estado de prevenção. Para esse programa eu recebi um treinamento da Física lá em Dili, para que a gente possa levar os alunos daqui para poder chegar no outro município, para que eles possam interagir uns com os outros, aprendendo essa aula prática da Física.</p>
<i>Fihankra</i>	<p>[...] foi um grande desafio, mas confesso que a gente teve uma vivência muito boa principalmente com a participação dos nossos amigos africanos, então assim conseguimos identificar isso dentro da sala de aula de várias maneiras, principalmente para mim a visão ficou mais fácil quando foi trabalhado a questão de jogos na Matemática (FIHANKRA, 2020).</p> <p>[...] poder conhecer um pouco de uma cultura que eu só conhecia aquilo que passava na TV, aquilo que tinha nos livros, e quando passamos a conviver [...] sempre tinha algo a mais [...] eram práticas diferentes [...] (FIHANKRA, 2020).</p> <p>[...] uma coisa muito importante que eu percebi durante a minha vivência acadêmica é que se você pegar o conhecimento que o aluno tem e transformar ali dentro, fazer uma ligação, você consegue um resultado mais rápido do que o que você imagina, eu sempre falo isso. (FIHANKRA, 2020).</p> <p>[...] Aí teve também outra troca de experiências [...] eu consegui realizar uma feira de matemática onde nessa feira a gente pegou vários jogos da internet, inclusive tinha jogos de outras culturas, teve até um jogo africano e a gente conseguiu transformar esses jogos em conhecimentos do que a gente viu no decorrer do ano, a gente confeccionou a sala todinha, era o cassino da matemática, cassino do 2ºB. (FIHANKRA, 2020).</p>
<i>Mate Masie</i>	<p>Em sala de aula eu busco sempre trabalhar com a questão do respeito, respeito as diferenças, a diversidade cultural e a aceitação deles. A gente teve aula que teve como foco a questão do preconceito e a gente trabalhou muito a questão da aceitação de se reconhecer, de poder, eles reconhecerem as suas origens e isso foi bem significativo para eles, de aceitar as diferenças (MATE MASIE, 2020).</p> <p>[...] foi uma formação completamente diferente do que eu poderia imaginar, ter amizade, conhecer pessoas de etnias diferentes, culturas completamente diferente então assim para mim foi uma graduação muito rica, tanto com a questão né da minha formação em si na minha área, a Matemática como com esse quesito de conhecer mesmo não saindo de dentro da nossa cidade, a gente pode conhecer muito do outro, dos países que compõem a UNILAB então foi uma experiência muito gratificante (MATE MASIE, 2020).</p> <p>[...] como por exemplo um projeto que foi desenvolvido relacionado ao racismo que eu tentei reproduzir tomando como referência esse projeto que a gente desenvolveu no PIBID e outro que foi uma atividade que a gente iria trabalhar nos sábados, que seriam gincanas [...] em que a gente propôs aos alunos a cada turma ficar com um País para conhecer melhor, então foi algo assim que [...] trabalhar com essa questão da interculturalidade para eles poderem conhecer um pouco mais das culturas de cada País (MATE MASIE, 2020).</p>

<i>MMere Dane</i>	Com a interculturalidade que eu vivenciei a partir da integração, das diferenças de cultura, aprendi que no espaço escolar não devemos apenas nos preocuparmos com a formação intelectual dos alunos, mas também com a sua formação enquanto ser humano participativo, ativo e realizado no campo pessoal e na sociedade (MMERE DANE, 2020). Tem sim, grande peso e muito valor, um grande significado para mim [...], aquele primeiro contato dentro da sala de aula me permitiu uma vivência mais tranquila e também me fez refletir muito sobre teoria e prática (MMERE DANE, 2020).
-------------------	--

Fonte: Elaborado pelo/as autor/as (2020).

“O chão da escola não é um chão qualquer - é um chão que congrega, que constrói, que educa...” afirma [48, p. 392]. Esta citação sintetiza muito do que as egressas partilham em suas narrativas, o que o chão da escola lhes possibilitou no percurso formativo da licenciatura em CNeM e no PIBID/Capes/CNeM/Unilab.

A integração internacional que singulariza a Unilab possibilita a potência da interculturalidade como princípio formativo. No painel de ensino disponível no site institucional (<http://unilab.edu.br/unilab-em-numeros/>), acessado em agosto de 2020, é registrado que a Universidade conta atualmente com 4.619 estudantes em 24 cursos, dos quais 3.643 são brasileiros e 1.156 são internacionais, estes últimos correspondendo a 25% do total. São jovens de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Timor Leste circulando com suas culturas, visões de mundo, histórias de vida, trajetórias de escolarização.

Mistificar a integração internacional como um congraçamento harmonioso de culturas na universidade é um equívoco. A integração internacional também é *lócus* de discriminação, preconceito, xenofobia, conflitos.

O registro de *Aya*, timorense, expressa as contradições e conflitos no processo de integração, as dificuldades de interação e o quanto de aprendizagem isso requer. Está para muito além do domínio de conteúdos acadêmicos experimentar universidades marcadamente interculturais. Exige aprender a acolher o outro, uma educação intercultural que privilegie a compreensão sobre a convivialidade humana e suas tensões na clivagem de processos históricos de subalternização que diferentes povos e culturas experienciaram.

Há muitos estudos que refletem sobre a experiência de estudantes internacionais no Brasil. Por exemplo, [49] argumenta que a presença de estudantes africanos, particularmente no estado do Ceará, no Brasil, gera distintas percepções e representações na sociedade e nos espaços universitários, cujas interações são perpassadas de preconceito e discriminação raciais.

Ao analisar a cooperação bilateral Timor Leste e Brasil na Educação Superior a partir da trajetória, realidade e perspectivas da parceria entre Ministério da Educação, Universidade Nacional Timor Lorosae (UNTL) e Unilab, [50] evidencia que unanimemente os/es estudantes timorenses participantes da pesquisa destacaram a aquisição de conhecimentos acadêmicos como principal motivação para terem escolhido a Unilab como IES para suas formações, aliado ainda à oportunidade de conhecer outro país e cultura, aprofundar o conhecimento de língua portuguesa e acessar a bolsa de estudos.

Entre as dificuldades registradas destacam o (não) domínio da língua portuguesa, a limitada comunicação e adaptação à nova realidade cultural tanto no ambiente acadêmico quanto na comunidade onde os estudantes moram [50]. Tais dificuldades também são relatadas por [51] ao analisarem a cooperação Brasil-Timor Leste a partir da experiência da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), segunda universidade com maior número de estudantes timorenses após a Unilab. As autoras pautam reflexões sobre a Cooperação Sul-Sul perpassada pelo paradigma do dom e da hospitalidade [51]. Em ambos os trabalhos constam registros de dificuldades de inserção de estudantes timorenses na vida acadêmica em IES brasileiras, pelos “choques culturais”, o que vai sendo atenuado a partir de políticas institucionais e principalmente a partir de outros espaços de sociabilidades, com destaque para as festas das Independências dos países, como analisadas por [52].

A educação intercultural foi e tem sido um grande desafio na Unilab, testemunhado por *Fihankra*. Boas experiências foram relatadas pelas egressas, a exemplo da experimentação de comidas típicas dos países no Restaurante Universitário, como parte de uma política institucional de valorização das culturas. A desmistificação da África comunicada a nós pela mídia ou livros didáticos no Brasil foi uma das aprendizagens ressaltadas pelas egressas brasileiras, constituindo-se em processos formativos de base intercultural tais experiências, refletidas por [42].

Desmistificar imagens e narrativas da África é indispensável no contexto de uma educação intercultural. Desconstruir conhecimentos homogeneizadores sobre um continente tão amplo e diverso, desafia professores de História e de todos os campos do conhecimento, posto a imagem africana historicamente difundida ser negativa associada às raízes da escravidão, à fome, miséria e doenças; por materiais didáticos durante anos distorcerem conteúdos sobre os negros, como analisam [53].

Ancorar o Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania do PIBID/Capes/CNeM/Unilab na interculturalidade lastreada pela integração internacional como princípio formativo no contexto de Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química – e da Matemática, na perspectiva do fortalecimento da Lei 10.639/2003 foi inovador na Unilab e no Brasil, posto não serem áreas de conhecimento com tradição na educação intercultural, embora cada vez mais esta conexão esteja sendo estabelecida.

Na fundamentação do PI e do Subprojeto [32] e [33] foram importantes referências, mas no percurso da formação inicial e de implementação do PIBID/Capes/CNeM/Unilab, as bases teóricas foram se ampliando para as várias Ciências e a Matemática, incorporando-se assim a Etnomatemática e a Etnociência.

O Ensino de Ciências na confluência com a EREER no PIBID/Capes/CNeM/Unilab foi perpassada pelo [...] (re) conhecimento das raízes históricas e socioculturais do povo brasileiro, desmistificação da pseudoneutralidade das ciências naturais e potencialidade dessa área de conhecimento formar para o pleno exercício da cidadania [...] como analisam [54]. São cinco os eixos temáticos defendidos por [32] para alicerçar o Ensino de Ciências e a EREER, que constituíram-se nos pilares das formações e ações interativas com os sujeitos educativos nas escolas públicas parceiras do PIBID/Capes/CNeM/Unilab: i) Impacto das Ciências Naturais na vida social e racismo; ii) Superação de estereótipos, valorização da diversidade e Ciências Naturais; iii) África e seus descendentes e o desenvolvimento científico mundial; iv) Ciências, mídia e relações étnico-raciais; v) Conhecimentos tradicionais de matriz africana e afro-brasileira e Ciências. [32].

Clássicos estudiosos sobre EREER e conceitos fundantes como “raça”, identidade negra, diversidade, etnicidade, ação afirmativa, identidade e cidadania, referenciada em [55], [56], ou abordagem no campo da Etnomatemática baseada em [57], [58], aliado a interface da matemática com a cultura africana pautada por [59], compuseram também o mosaico teórico que lastreou o PIBID/Capes/CNeM/Unilab, contribuindo para uma sólida formação na perspectiva de empoderar a práxis educativa de professores/as que experienciavam o percurso formativo na licenciatura de CNeM e no PIBID/Capes/CNeM/Unilab, o que se traduz nas narrativas das egressas quando refletem sobre suas vivências na Universidade e no cotidiano escolar em que atuam profissionalmente.

A matriz epistemológica de práxis educativa de [43] se destaca nas narrativas das egressas que acentuam a importância da contextualização dos conteúdos escolares na

realidade social de educandos, o que vem ao encontro também de uma educação de base intercultural assente em [36] que referenciada na sociogenia de Frantz Fanon argumenta sobre quatro enfoques em uma pedagogia própria de autodeterminação e auto-liberação:

[...] hacer despertar, alentar la auto-agencia y acción, facilitar la formación de subjetividad y autorreflexión, y fomentar y revitalizar racionalidades política-éticas “otras” que se distancien de la razón moderno-occidental-colonial, se enraízan y apuntan un actuar hacia la libertad, hacia la transformación y la creación de estructuras sociales y condiciones de existencia radicalmente distintas. Conjuntados estos componentes construyen una pedagogía y praxis de liberación, y un humanismo nuevo fundado en una razón “otra”: en la razón, esperanza, posibilidad e imaginario/imaginación decolonial. [36, p. 24].

É lícito afirmar a partir das vozes das egressas, aliada à análise documental e pesquisa bibliográfica, que o percurso formativo na licenciatura e na iniciação à docência por meio do PIBID/Capes/CNeM/Unilab constituíram-se efetivamente na concretização da interculturalidade como princípio na formação inicial de professoras com repercussões em práxis educativas assentes na alteridade, diversidade, dialogicidade, criticidade, contextualização.

Estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, a autonomia do pensamento de professoras, que lhes facilite dinâmicas de auto-formação participada, são elementos que incentivam a formação no sentido do desenvolvimento pessoal, de produção da vida do professor, como argumentara [60]. Para o autor, o processo formativo é base para a construção de uma identidade, forjada na confluência da subjetividade individual e do *ethos* no qual se está inserida. A construção de uma identidade, é também uma identidade profissional, o professor é a pessoa, o que requer a imperativa necessidade de (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, em que processos de formação potencializam um sentido no quadro das suas histórias de vida. [60].

As vivências na Unilab possibilitaram a tecitura de identidade(s) docente lastreada pela interculturalidade, em que as histórias de vida e raízes culturais do interior do Ceará no nordeste brasileiro, de Cabo Verde, Guiné Bissau e do Timor Leste se encontrassem e se entranhassem umas nas outras. *Fihankra* e *Mate Masie* não cruzaram o Atlântico, mas vivenciaram intensamente a cultura africana e timorense.

Produzir a profissão docente é outro vetor de desenvolvimento profissional na argumentação de [60], que defende uma autonomia contextualizada da profissão docente, que rompa com a lógica da racionalidade técnica que se opõe ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva, possibilitando que a formação passe pela experimentação, inovação,

ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. É ainda defendido por [60] que o desenvolvimento organizacional passa por produzir a escola, em que a mudança educacional também depende da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula, aliada à mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento.

As salas de aula do chão das escolas onde as egressas vivenciam suas práticas educativas traduzem essas perspectivas de desenvolvimento de que [60] nos fala, o que também expressa seus comprometimentos com os educandos, com o fazer pedagógico social, culturalmente referenciados e buscando ressonância na escola.

Ensinar é uma especificidade humana, exige respeito aos saberes dos educandos; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; exige liberdade e autoridade; escreveu [43].

4 À GUIA DE CONCLUSÃO

NEA ONNIM NO SUA A, OHU e o seu significado de “Quem não sabe pode aprender” traduz o que motivou o estudo e lastreou as reflexões empreendidas, desvelou sentidos e significados de culturas, conhecimentos e aprendizagens (re)apropriadas no percurso formativo. A força e a valorização das referências culturais africanas albergadas nos ideogramas de símbolos *adinkra*, permearam o encontro com as vozes de *Aya*, *Fihankra*, *Mate Masie* e *MMere Dane*, egressas da licenciatura em CNeM e do PIBID/Capes/CNeM/Unilab, presentificando significados complexos do percurso formativo transversalizados pela cultura do Brasil, de países africanos e do Timor Leste, cujo legado confere sentido à missão de integração internacional que singulariza a Unilab.

As sínteses reflexivas à guisa de conclusão são traduções de um *continuum* de aprendizados em pleno devir, em que o objeto de estudo e os objetivos de analisar a interculturalidade como princípio formativo de professoras e seus ecos na prática educativa de egressas do curso de CNeM e do PIBID/Capes/CNeM/Unilab, perpassados pela contextualização de criação e implantação da Unilab, do curso de CNeM e a implementação do Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania, aliada à reflexão sobre os ecos deste processo de formação e iniciação à docência, deu sentido ao *NEA ONNIM NO SUA A, OHU* e o seu significado de “Quem não sabe pode aprender”,

enquanto processo de pesquisa bibliográfica, documental e análise de conteúdo que presentificou vozes de egressas brasileiras, cabo-verdiana e timorense.

O exercício de captação das vozes constituiu-se num aprendizado a mais, em que toda a interação com as egressas colaboradoras da pesquisa foi por meio virtual, posto que a pandemia de COVID-19 que assola o mundo não possibilitou que nem mesmo as jovens brasileiras registrassem suas narrativas presencialmente. A captação e do registro de áudios via aplicativo de *whatsapp* não subtraiu a potência das vozes do lado de cá e do lado de lá do Atlântico, possibilitando assim o “desvendar crítico” mediado pela função heurística em conjunção com a unidade de análise, num processo permanente de vigilância epistemológica.

Aya, Fihankra, Mate Masie e MMere Dane partilharam muitos dos laços interculturais que transversaliza(ra)m suas histórias de vida, o percurso formativo na licenciatura em CNeM e do PIBID/Capes/CNeM/Unilab e a práxis educativa que estão experienciando no cotidiano escolar em que exercitam a profissão professora.

A integração internacional com os PALOP – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe – e o Timor Leste, na Ásia, é o substrato da interculturalidade que permeia o processo formativo na Unilab, singularizada por sua missão institucional de dinamizar a Cooperação Sul-Sul com a CPLP.

A contextualização histórica sobre a implantação e a dinamização de processos formativos na Unilab, na CNeM e no PIBID/Capes/CNeM/Unilab, as bases legais que os constituem, as reflexões desde o Projeto Institucional (PI) aos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's), são reveladores de que a concepção e práxis institucional de uma Universidade vocacionada para a integração internacional é tecida em meio a desafios, tensões, consensos e contradições. Não é trivial inovar, tampouco romper com cânones que historicamente baseiam Instituições de Ensino Superior. Erguer uma Universidade entre a serra e o mar, assente no binômio integração internacional e interiorização exige um processo permanente de reinvenção do *modus operandis* da instituição, principalmente na dimensão curricular.

Os ecos da interculturalidade na formação e práxis educativa a partir de vozes de egressas que atualmente exercem a docência no Maciço de Baturité, no, Brasil; na Ilha de Santiago em Cabo Verde e em Liquiçá no Timor Leste, foram captados, apre(e)didos e sistematizados a partir da dialeticidade de suas vivências, cujas narrativas testemunham que a interculturalidade como princípio na formação inicial de professoras repercute em

práticas educativas assentes na contextualização, identidade(s), diversidade, dialogicidade e criticidade.

O Subprojeto Ensino de Ciências, Diversidade(s) e Cidadania possibilitou um sólido processo formativo no campo das Ciências da Natureza – Biologia, Física e Química – e da Matemática transversalizado pela Etnociência e Etnomatemática, o que é um diferencial num contexto em que historicamente a formação de professores é criticada pela sua fragmentação e descontextualização.

Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) no contexto da formação nas chamadas ciências duras constitui-se numa práxis insurgente, que subverte maneiras historicamente hegemônicas e subalternizadoras em favor de novos modos de produção da nossa existência, de ser e estar no mundo, de pensar o conhecimento e dialogar com saberes, de sentir e traduzir esperanças e utopias de um novo viver-com.

As narrativas das egressas testemunham um legado recente de suas trajetórias, estas marcadas pelas práticas de iniciação à docência e vivências coletivas de produção e valorização do conhecimento outrora invisibilizados, de ruptura com pressupostos unívocos em favor de práticas ativas na contestação do eurocentrismo epistêmico, que historicamente supervaloriza(ra)m conhecimentos hegemônicos e que na atualidade são pressionados pelo pensamento decolonial e construção de novas identidades e outros saberes.

O processo formativo matizado por Componentes Curriculares Obrigatórios Comuns (CCCO) na Unilab e especificamente na licenciatura e em CNeM requer engajamento, práxis curricular que extrapole prescrições e/ou enunciados para fazer-se práxis; romper relações hierárquicas de poder, de padrão de racialização; presentificar a tensão igualdade e diferença, subvertendo raízes coloniais sulbarternizadoras, em que o sofrimento de povos e culturas de outrora, potencialize espaços-tempos de (re)valorização de ancestralidades; em que a educação intercultural traduza uma pedagogia pela/para a alteridade, presentifique teorias e práxis pedagógicas engajadas com as lutas de seu tempo e a educabilidade dos sujeitos; fortalecendo o chão da escola como o espaço-tempo que congrega, que (re)constrói, que irmana iguais e diferentes; que acolhe sujeitos pensantes e sentintes.

REFERÊNCIAS

[1] NASCIMENTO, E.L. (Org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008.

- [2] LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora: Pedagógica e Universitária, p.99, 1986.
- [3] GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São paulo, v.35, n.3, p.20-29, Mai./Jun. 1995.
- [4] BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. REGO, L. A; PINHEIRO, A. (Trads). Lisboa: Edições 70, 2006.
- [5] LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.
- [6] BRASIL. Lei no 12.289, de 20 de julho de 2010. **Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB** e dá outras providências. Casa Civil. Brasília, 2010.
- [7] MILANI, C. R. S. Aprendendo com a história: críticas à experiência da Cooperação Norte-Sul e atuais desafios à Cooperação Sul-Sul. **Cad. CRH**, Ago 2012, vol.25, no.65, p.211-231. ISSN 0103-4979, 2012.
- [8] HIRST, M. **Aspectos conceituais e práticos da atuação do Brasil em cooperação Sul-Sul: Os casos de Haiti, Bolívia e Guiné Bissau**. Brasília; Rio de Janeiro: Ipea, 2012. (Texto para Discussão).
- [9] SCHLESINGER, S. **Cooperação e investimento do Brasil na África: o caso do ProSavana em Moçambique**. 1ª ed. FASE: Maputo, 2013.
- [10] UNILAB. **Diretrizes Gerais**. Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB. Redenção-CE, 2010a.
- [11] DIÓGENES, C. G.; AGUIAR, J. R. **Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB: caminhos e desafios acadêmicos da Cooperação Sul-Sul**. Redenção: UNILAB, 2013.
- [12] FREIRE, J. C. S.; MARTINS, E. S.; COSTA, E. A. S.; ALMEIDA, S. M. N. Entrelace de Culturas e Histórias: interculturalidade e integração internacional como princípios educativos na formação inicial de professores na UNILAB. In: FREIRE, J. C. S.; VARELA, B. L.; PACHECO, J. A; GALVÃO-BAPTISTA, M. (Org.) **Educação Superior, Desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul**. Belém: UFPA, 2017. - Praia: Edições Uni-CV, 2017.
- [13] MARTINS, E. S.; COSTA, E. A. S; FREIRE, J. C. S.; ALMEIDA, S. M. N. Unilab: connecting the Lusosphere through higher education. In: LEISTER, V. **Brazil and the emergence of a digital Lusosphere**. Editora: Lanham, Maryland : Lexington Books, 2018.

- [14] ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Ensino de Ciências: o futuro em risco**. Série Debates VI. Brasília: UNESCO, 2005.
- [15] BERNHEIM, C. T.; CHAÚÍ, M. **Desafios da universidade na sociedade do conhecimento**. Brasília: UNESCO, 2008.
- [16] DIAS SOBRINHO, J. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba-SP, v. 19, n. 3, p. 643-662, nov. 2014.
- [17] ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009: as novas dinâmicas do ensino superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social, 2009**.
- [18] WIT, H.; HUNTER, F.; HOWARD, L.; EGRON-POLACK, E. **The internationalisation of higher education, Brussels, European Parliament, Committee on Culture and Education, 2015**.
- [19] KNIGHT, J. The international university: models and muddles. In: BARNETT, R.; PETERS, M. A. (ed.). **The idea of the university: contemporary perspectives**. New York: Peter Lang Publishing, 2018.
- [20] DALLA CORTE, M. G.; MENDES, F. Z. **Políticas públicas e internacionalização da Educação Superior: em pauta a cooperação Sul-Sul**. Educação por Escrito, 9(2), 380-397, 2019.
- [21] DOURADO, L. F. **A interiorização do ensino superior e a privatização do público**. Editora: UFMG, 2001.
- [22] BRASIL. Decreto nº 6.096 de 24 de abril de 2007. **Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI**. Casa Civil. Brasília, 2007.
- [23] LÉDA, D. B.; MANCEBO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. **Educação & Realidade**. v. 34, n. 1, 2009
- [24] WERTHEIN, J.; CUNHA, C. (Org.). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: o que pensam os cientistas**. 2.ed. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari, 2009.
- [25] NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.
- [26] UNILAB. **Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática**. Redenção – CE, 2010b.
- [27] TARDIF, M. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários. Rio de Janeiro, **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, Jan- Abr/2000.

[28] FREIRE, J. C. S. (Org.) **Iniciação à docência: o local e a integração internacional no Pibid-Unilab**, Fortaleza: Edições UFC, 2017.

[29] BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para **incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”**, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

[30] BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

[31] FREIRE, J. C. S.; ASSUNÇÃO, M. F.; SILVA, A. A. R. Vidas negras importam: Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação inicial de professores/as de Ciências da Natureza e Matemática no Pibid/Unilab. In: CAIADO, A. P. S.; FREIRE, J. C. S. (Org.). **África, Brasil e Timor-Leste: saberes, culturas, interdisciplinaridade e diversidade na formação de professores Do Pibid/Unilab**, Fortaleza: Edições UFC, 2019.

[32] SILVA, D. V. C. **A educação das relações étnico-raciais no ensino de Ciências: diálogos possíveis entre Brasil e Estados Unidos**. 2009. 335 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

[33] VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 705-718, set./dez. 2010.

[34] CAIADO, A. P. S.; FREIRE, J. C. S. Diversidade e interdisciplinaridade como perspectivas para a formação docente: a experiência do Pibid/Unilab. In: CAIADO, A. P. S.; FREIRE, J. C. S. (Org.). **África, Brasil e Timor-Leste: saberes, culturas, interdisciplinaridade e diversidade na formação de professores do Pibid/Unilab**, Fortaleza: Edições UFC, 2019.

[35] SANTOS, B. S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.

[36] WALSH, C. Interculturalidad Crítica y Pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional 17-19 de abril de 2007.

[37] WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**. v. 05, n. 1, Jan.-Jul., 2019.

[38] FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, New York, Teachers College, Columbia University, vol. 103, n. 6, p. 1013-1055, 2001.

- [39] HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992.
- [40] SANTOS, M. E. S.; FREIRE, J. C. S. Histórias de vida de uma professora do Timor Leste: narrativas do sentir e viver na luta e labuta. In: MURIA, A. J.; AGUIAR, M. A. S.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo, formação e trabalho docente - Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares**. Série. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.
- [41]. SILVA, A. A. R.; SILVA, F. A. L.; PANZO, P. D.; SANTOS, M. E. S.; LOPES, A. M.; FREIRE, J. C. S. Educação, formação inicial de professores no Maciço de Baturité/CE e integração internacional: a Experiência do Pibid/Unilab. In: FREIRE, J. C. S. (Org.). **Iniciação à docência: o local e a integração internacional no Pibid-Unilab**, Fortaleza: Edições UFC, 2017.
- [42] FREITAS, L. S.; IE, Q.; FERNANDES, O. L. G.; FREIRE, J. C. S. Entre céus e mares do Brasil, África e Timor Leste: interculturalidade no PIBID/UNILAB no cotidiano escolar no E.M. In: **IV Seminário Nacional do Ensino Médio**, 2016, Mossoró. Anais IV Seminário Nacional do Ensino Médio, 2016. p. 910-924.
- [43] FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- [44] WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: C. Walsh, C. **Pedagogias decoloniales: Prácticas insurgents de resistir, (re) existir y (re) vivir**. TOMO I. (pp. 23-68). Quito-Ecuador: Abya Yala, 2013.
- [45] VEENMAN, S. Perceived problems of beginning teachers. **Review of Educational Reserch**, v. 54, n. 2, p. 143-178, 1984.
- [46] GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR
- [47] GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- [48] MELO, M. T. L. O chão da escola: construção e afirmação da identidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 5, p. 391-397, jul./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 01 de ago. de 2020.
- [49] LANGA, E. N. B. Migração estudantil internacional: experiências de inserção de africanos no contexto universitário brasileiro. **Terceiro Milênio: Revista Crítica de Sociologia e Política**. V. 8, n. 1, janeiro a junho de 2017.
- [50] JESUS, P. S. **Cooperação bilateral Timor Leste e Brasil na educação superior: trajetória, realidade e perspectivas da parceria entre ministério da educação, UNTL e UNILAB**. 2016. 69f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) - Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Unilab, Redenção, 2016.

[51] NOGUEIRA, S. G.; ARAÚJO, W. L. Cooperação Brasil-Timor-Leste sob o paradigma do dom e da hospitalidade. **Rev. Carta Inter.**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2019, p. 100-126

[52] MARTINS, E. S.; FREIRE, J. C. S.; LOPES, A. M.; ALEXANDRE, V. S. Protagonismo juvenil na diáspora: a experiência das festas da Independência na Unilab. In: BASÍLELE, M. MARTINS, E. S.; COSTA, E. A. S; FREIRE, J. C. S. (Orgs.). **África, migrações e suas diásporas: reflexões sobre a crise internacional, cooperação e resistências desde o Sul**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017.

[53] ALVES, M. A.; BARBOSA, V. L. **A África na literatura didática de história a partir da lei 10.639/2003**. IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 – Anais Eletrônicos – ISBN 978-85-7745-551-5.

[54] FREIRE, J. C. S.; LOPES, A. M.; SILVA, A. A. R.; MARTINS, E. S. África vai à escola no Brasil: integração internacional, criouldade e a questão étnico-racial no cotidiano escolar. In: **Anais do Colóquio Lus-Afro-Brasileiro de questões curriculares**, 2017. Anais eletrônicos: Campinas, Galoá, 2017. Disponível em: <<https://proceedings.science/coloquio/papers/africa-vai-a-escola-no-brasil--integracao-internacional--criouldade-e-a-questao-etnico-racial-no-cotidiano-escolar>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

[55] MUNANGA, K. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. **Palestra proferida**, n. 1º, 2005. Disponível: < <http://www.npms.ufsc.br/programas/Munanga%2005diversidade.pdf>>. Acesso em 02 de ago. de 2020.

[56] MUNANGA, K. Algumas considerações sobre “raça”, ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 46-57, dez/fev, 2005-2006.

[57] D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. Autêntica, 2016.

[58] D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Papirus Editora, 2007.

[59] CUNHA JÚNIOR, H. Matemática e cultura africana e afro-brasileira: afroetnomatemática, África e afrodescendência. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Valores afro-brasileiros na educação**. Boletim 22. p. 43-54, nov, 2005.

[60] NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Texto publicado em NÓVOA, A. (coord.). "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. p. 13-33. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 02 de ago. de 2020.

NEM SEMPRE OS OPOSTOS SE ATRAEM: O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO E A PRÁXIS FILOSÓFICA PÓS LDB Nº 9.394/1996

LOS OPUESTOS NO SIEMPRE ATRAEN: EL CURRÍCULO DE BACHILLERATO Y LA PRÁXIS FILOSÓFICA POST LDB Nº 9.394/1996

*¹Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite, ²Francisca Rejane Bezerra Andrade

¹Doutora em Educação pela UECE. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Ceará, Brasil.

²Doutora em Educação pela USP. Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE), Ceará, Brasil.

*Autora para correspondência: e-mail: cleide.silva@ifce.edu.br

RESUMO

Este artigo objetiva compreender a concepção de currículo e a sua relação com a postura crítico-reflexiva nas propostas formativas do Ensino Médio a partir das implicações pedagógicas trazidas pelos Decretos Federais 2.208/1997 e 6.302/2007, situando-os na realidade do Ceará. Definiu-se como percurso metodológico a abordagem qualitativa e o método estudo de caso. Para a recolha das informações realizou-se entrevista, observação e análise documental. Ancorados na Práxis Filosófica, os dados foram analisados por meio da Abordagem do Discurso Crítico (ADC). O estudo revelou o protagonismo tecnicista como norte central do currículo em relação aos aspectos pedagógicos do Ensino Médio, imobilizando a postura crítico-reflexiva para a realização de uma formação consistente, tendo em vista a construção de uma nova realidade social. As mudanças alicerçadas na inovação e na flexibilização mantiveram a qualificação neoliberal como estratégia formativa de retroalimentação do neocapitalismo.

Palavras-Chave: Formação. Ensino Médio. Tecnicismo. Práxis filosófica.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender el concepto de currículo y su relación con la postura crítico-reflexiva en las propuestas formativas de Bachillerato a partir de las implicaciones pedagógicas que traen los Decretos Federales 2.208/1997 y 6.302/2007, ubicándolos en la realidad de Ceará. El enfoque cualitativo y el método de estudio de caso se definieron como la ruta metodológica. Para la recolección de información se realizaron entrevistas, observación y análisis documental. Anclado en la praxis filosófica, los datos se analizaron utilizando el enfoque del discurso crítico (ADC). El estudio reveló el rol tecnicista como centro norte del currículo en relación a los aspectos pedagógicos del bachillerato, inmovilizando la postura crítico-reflexiva para la realización de una formación consistente, con miras a la construcción de una nueva realidad social. Los cambios basados en la innovación y la flexibilidad han mantenido la calificación neoliberal como estrategia formativa de retroalimentación desde el neocapitalismo.

Palabras-Clave: Formación. Escuela secundaria. Tecnicismo. Praxis filosófica.

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, a educação brasileira tem desenvolvido o currículo sob a dualidade formativa, de modo a contemplar os estudantes favorecidos economicamente e os oriundos da classe trabalhadora. Assim, desde o nascedouro do ensino formal no período jesuítico, o currículo tem oscilado entre duas perspectivas ideológicas: uma de natureza conservadora e a outra vertente coadunada à vulnerabilidade social.

Em 2020, o contexto político tem mantido acirradas as relações sociais entre a população. O país está cada vez mais dividido ideologicamente. A divisão social está caracterizada em movimentos opostos determinados pela gênese econômica na estratificação cultural. De um lado, a casta social dos ricos fomenta os grupos constituídos por liberais, conservadores, ultraconservadores e fascistas no fortalecimento da onda nacional e mundial ultraconservadora. Do outro lado, existem os transformadores, constituído por alguns profissionais, intelectuais e minorias sociais que lutam contra o preconceito para modificar a estrutura social excludente. A resistência dos transformadores planeja a mudança social por meio da cidadania, integralidade humana, diversidade, liberdade de expressão e participação política para uma sociedade justa.

Nos últimos anos, a luta política cada vez mais desigual entre os dois movimentos tem conduzido o futuro dos brasileiros à metáfora do Cavalo de Troia. A obscuridade do ano 2020 não nos permite compreender as consequências futuras. O contexto político do presidente Jair Bolsonaro e a situação de Pandemia do Vírus Covid-19 têm contribuído para o estado de recessão econômica, política e democrática. O início de agosto conta com mais de 100 mil vidas ceifadas mesmo com as medidas de isolamento social, a suspensão de aulas presenciais e demais atividades não emergenciais para evitar colapsar o Sistema Único de Saúde – SUS [1].

Atualizado este preocupante cenário de ensino remoto em que o país atravessa, apresentamos uma pesquisa que ocorreu no ano de 2019, em uma Escola Estadual de Educação Profissional do Ceará, equipamento físico padrão MEC, localizada geograficamente na região metropolitana de Fortaleza; modelo este construído com recursos do Programa Brasil Profissionalizado, sob a liberação financeira do Ministério da Educação (MEC).

Com o objetivo de compreender a concepção de currículo e a sua relação com a postura crítico-reflexiva nas propostas formativas do Ensino Médio a partir das implicações pedagógicas trazidas pelos Decretos Federais 2.208/1997 e 6.302/2007, situando-os na realidade do Ceará, traçamos um caminho metodológico que inseriu a pesquisa qualitativa e o método estudo de caso, alinhados às técnicas de coleta: entrevista, observação, análise documental, constituindo-se, portanto, uma base teórico-metodológica crítica que possibilitou aproximação segura com o campo e os participantes.

O campo investigado dispõe de um núcleo gestor, constituído por uma diretora geral e três coordenadores pedagógicos; 440 estudantes do Ensino Médio em tempo integral com a modalidade de Educação Profissional e doze (12) turmas divididas em quatro cursos técnicos: Agricultura, Aquicultura, Informática e Química [2].

A escola investigada desenvolve o currículo com o propósito de qualificar os jovens para o mundo do trabalho, sem excluir a perspectiva de inserção na carreira acadêmica. Conta com 33 professores, entre área técnica e formação geral, incluindo vários projetos na rotina integral.

Essa realidade curricular teve início em 2008 após a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs), implantadas nos estados brasileiros com o propósito de modificar os exíguos resultados do Ensino Médio. Resultados estes provenientes das políticas neoliberais deflagradas logo após a Lei 9394/1996 [3] em que o apogeu tecnicista triunfou nas práticas pedagógicas [4].

De cariz negociado, a referida Lei de Diretrizes e Bases alterou profundamente a educação brasileira, por meio do Decreto Federal 2.208/1997 [5], assegurando a viabilidade do projeto político neoliberal em curso no país, precisamente no governo do presidente Itamar Franco, tendo sua continuidade na gestão Fernando Henrique Cardoso ou FHC [6].

Entre a década de 1990 e os anos 2000, o Ensino Médio brasileiro enfrentou total abandono governamental enquanto política pública voltada à formação da juventude, com índices baixíssimos de rendimento escolar, elevadas taxas de evasão e reprovação e má condição da oferta noturna.

De acordo com [7], os estudantes do Ensino Médio brasileiro vivenciaram nos anos 2000 uma década perdida em relação ao aproveitamento de estudos na escola pública, em razão do sucateamento do ensino, da fragmentação do currículo, da falta de recursos materiais e financeiros, das péssimas condições de trabalho dos professores, da falta de qualificação e de valorização profissional.

Inegavelmente, o Ensino Médio ficou à deriva de 1997 a 2007, sob as decisões política e financeira dos organismos internacionais. Foram dez anos de fracasso nas avaliações internas e externas, incluindo indicadores de larga escala. Nestas circunstâncias, o fracasso dos estudantes foi usado para manter o *ranking* das escolas privadas na preparação para vestibulares.

A discrepância social e educacional entre o Ensino Médio público e o privado exibiu a precariedade da oferta noturna em todas as circunstâncias de sua realização. Incluía desde as instalações físicas cedidas pelas prefeituras municipais às condições de trabalho dos professores.

Com este cenário, no ano de 1998, o Ministério da Educação criou o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, em condições totalmente adversas ao Ensino Médio público da época. A princípio, o ENEM excluiu fortemente os estudantes da classe trabalhadora, visto que a ênfase recaía sobre a formação das escolas privadas com a exclusividade de preparação para vestibulandos, filhos da classe empresarial que ingressavam diretamente nas universidades públicas [8].

A situação de exclusão articulou os profissionais da educação e a classe intelectual a lutar por novas políticas para o Ensino Médio. Ocorreram diversas ações, a exemplo do Seminário Nacional intitulado “Ensino Médio: Construção Política”, dentre outras formas de articulação com vários segmentos sociais [9]. Deste movimento, a partir de 2009, o ENEM ascendeu sua relevância diante do intenso movimento de profissionais e intelectuais da educação em prol de melhorias para o Ensino Médio brasileiro.

Diante desse cenário, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva homologou o decreto federal 5.154/2004 [10], empreendendo mudanças de reconfiguração do ensino médio nos estados brasileiros, dentre as quais, o Programa Brasil Profissionalizado normatizado pelo Decreto 6.302/2007 [11].

Dá-se neste momento político a reconfiguração do Ensino Médio brasileiro. Surge um contexto híbrido para novas políticas. Nesta conjuntura, o estado do Ceará partiu na frente e formalizou parceria com o MEC para avançar na elaboração do Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica com a nova proposta [12].

Esse Plano assegurou um novo currículo para o Ensino Médio com a oferta da Educação Profissional na modalidade de tempo integral. Nasce nos estados brasileiros em 2008 as escolas profissionais e no Ceará são inauguradas as primeiras vinte e cinco escolas da parceria com o governo federal para a implantação do Programa Brasil Profissionalizado [11].

A partir deste contexto educacional têm-se então dois importantes marcos entre uma década e a outra, ou seja, revogam-se as políticas compreendidas nos 1997 a 2007 e projetam-se novas perspectivas a partir de 2008 analisadas na realidade do Ceará até 2018. Decorriam-se em 2018 dez anos de funcionamento das escolas profissionais.

A formação crítica para o desenvolvimento do pensamento não encontrou terreno híbrido para prosperar. Foi silenciada, bem como a neutralização do apogeu tecnicista camuflada com a nova configuração a partir de 2008. O Programa Brasil Profissionalizado trouxe melhorias indiscutíveis, mas não conseguiu sobreposição em relação aos ideais do capital. Os processos formativos se desenvolveram com autonomia reduzida em relação à postura crítico-reflexiva e os professores privados de suas próprias experiências. Perderam, portanto, a oportunidade de potencializar a elasticidade do pensamento intelectual crítico para a construção de uma nova realidade social.

Além da Introdução e das Considerações Finais, este trabalho foi estruturado em três partes: análise teórica; percurso metodológico e resultados e discussões, conforme segue.

2 FORMAÇÃO E CURRÍCULO NO PÓS LEI 9.394/1996 (LDB) - O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO EM ANÁLISE

Nos dias atuais, a formação de professores é um dos assuntos bastante discutidos e vem se constituindo de forma crescente como um investimento necessário e indispensável à inovação educacional. É preciso pensar a formação do professor como direito de qualificação capaz de assegurar os conhecimentos necessários ao profissional docente no sentido do desenvolvimento intelectual como garantia da educação de qualidade na construção de uma escola unitária para todos.

No Brasil ainda não disponibilizamos de uma política permanente de formação e de valorização coletiva que oportunize aos profissionais ações formativas centradas nas reais necessidades do professor como pesquisador de si. Esta perspectiva de formação define a docência como práxis e o professor como intelectual transformador [13].

A formação deve situar o professor como sujeito histórico, comprometido com a própria formação para a construção de uma sociedade justa. Caso contrário, incorremos no equívoco das formações esvaziadas de conhecimentos. A formação precisa assegurar a compreensão da docência como um fenômeno de vida e trabalho em sua concretude para a superação do discurso que incapacita o professor [13].

[14] compreendem que “A docência é uma atividade complexa e desafiadora, o que exige do professor uma constante disposição para aprender, inovar, questionar e investigar sobre como e por que ensinar”. Percebemos neste sentido, uma necessidade de

superação da racionalidade técnica; urgente necessidade de práticas pedagógicas que superem a dicotomia entre a teoria e a prática, compreendendo a docência e a sua complexidade por meio da pesquisa científica a partir de sua própria prática, sem perder de vista a realidade global [15].

Na mesma perspectiva, [16] trabalha com o conceito de professor investigador, considerando que a cultura de investigação é fundamental aos processos formativos com vistas ao desenvolvimento de atitudes e competências problematizadoras das práticas educativas. Vivemos numa sociedade complexa, repleta de contradições, perpetuada por inúmeras informações.

Formar pessoas é um desafio constante da sociedade contemporânea e uma necessidade posta ao desenvolvimento humano, social e cultural. Os professores são profissionais com sua importância e suas incumbências específicas, ou seja, formar pessoas. Nesse processo de formar pessoas, o docente se compromete primeiramente consigo mesmo e depois com o outro, tendo a clareza das consequências de seus atos sobre os processos formativos dos educandos [16].

Neste sentido, precisamos avançar na compreensão do currículo e de sua elaboração como construção social para a formação integral do estudante. A complexidade de elaboração do currículo e o seu desenvolvimento implica em uma série de questões, inclusive, a própria concepção. O currículo pode ser visto como uma lista de conhecimento a serem estudados pelos alunos na escola; como resultado de aprendizagem em certo período; como ação reprodutora da sociedade vigente; como uma construção cultural que insere valores, atitudes, comportamentos; como um sistema conectado a “subsistemas” em que os processos recebem interferência e influência sociedade, dentre outras possibilidades [17].

[18] concebe currículo como uma série de fases em espiral. Sua definição dialoga com a aceção dos sujeitos pedagogos ao buscar uma formação integrada, alicerçada em experiências formativas diversas, intelectuais e críticas. A concepção espiralada conduz ao modelo de currículo em processo contínuo de construção, sem perdas, prejuízos ou fracassos.

[19], em perspectiva semelhante, destaca a concepção ampliada de currículo, definindo como um conjunto de experiências educacionais que se integram, social e culturalmente. O currículo é uma estratégia formativa pela qual a escola tenta estabelecer sua concepção, seu papel social, os fins da educação.

Recorremos aos estudos de [20] e encontramos o currículo na compreensão de conjunto ou espécie de coisas que as crianças e os jovens devem fazer e experimentar a fim de desenvolver habilidades que os capacitem a tomar decisões na vida adulta. Tal concepção está concatenada com uma formação ampliada condizente para uma atuação na vida adulta, bem como o desenvolvimento do pensamento para resolução de problemas da vida cotidiana.

A concepção curricular de formação plena, integral ou politeísta faz-se necessária a fim de compreendermos as contradições e os ideais capitalistas da sociedade moderna. Desta forma, poderíamos intervir para modificar a estrutura desigual e competitiva [21].

[22] nos diz que currículo é uma questão de saber, poder e identidade. O currículo se alimenta por meio de uma teoria, que representa, reflete, espelha certa realidade, supõe o que existe “lá fora”, esperando para ser descoberta, descrita e explicada, isto, é o “currículo”. O currículo se constitui um objeto que precede a teoria. Com isso, a teoria é viabilizada para descobrir, descrever e explicar o currículo. Com base nesse raciocínio, o currículo é produto de um contexto, é algo representado e que perpassa identidade social.

Conforme [23], qualquer análise sobre a situação social de um país passa pela educação. Sem querer aprofundar ou fazer uma análise da educação brasileira, adentraremos ao desenvolvimento da formação e sua relação curricular imbricada nas desigualdades educacionais focada em dois momentos do contexto social.

Neste sentido, encontramos em [24] uma definição condizente com a concepção de currículo, abrangendo todas as experiências do educando a ser mediada pela experiência do professor. No entendimento dos autores, currículo é tudo que acontece na vida da criança, na vida de seus pais e de seus professores. Esta concepção expressa um processo integral que envolve todas as circunstâncias da escola e das condições de vida inerentes à formação estudantil.

[25] compreende o currículo como um movimento de possibilidades concernentes a docentes e estudantes; são caminhos abertos à aprendizagem, de caráter denso, crítico, que considera a totalidade das experiências e a compreensão de que a escola é responsável pela formação.

Para tanto, a formação dos professores é essencial ao desenvolvimento das práticas em sala de aula. Não há como formar numa dimensão integral, pluralista sem um formador coerente, plausível e criador de possibilidades. Nesta perspectiva, a formação

precisa ser adequada à profissão docente para o desenvolvimento do currículo. Os professores modelam o currículo conforme suas experiências práticas e formativas [17].

Nesta perspectiva, a sistemática de trabalho, as práticas pedagógicas e as decisões a serem tomadas no cotidiano escolar estão diretamente imbricadas no desenvolvimento do currículo e interconectadas com a formação do professor.

[26], ao discutir a autonomia dos professores, concebe a formação como um caminho fundamental e estratégico ao profissional intelectual do conhecimento e construtor de sua própria autonomia. Na visão de [27], esta formação estratégica passa pelos professores a partir de suas práticas cotidianas e da escola como espaço de formação coletiva.

Situada teoricamente a concepção de formação numa visão ampliada, trazemos o Ensino Médio historicamente em horizonte contrário à concepção politeísta de formação. As políticas neoliberais de formação dos professores, bem como as circunstâncias do modelo formativo, sobretudo, a partir do decreto 2.208/1997 evidenciaram claramente a precarização das condições de trabalho e desvalorização profissional [5].

Relegado pela Emenda Constitucional nº 14/1996, o Ensino Médio brasileiro caminhou com os rumos dos financiamentos estrangeiros [28]. Deste modo, diversos compromissos se firmaram nos ideais neoliberais no governo FHC para a formalização do Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado pelo MEC para a década de 1993 a 2003.

Os ideais contidos no referido plano emanaram da Unesco, do Unicef, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e do Banco Mundial, baseados nas resoluções da Conferência Mundial de Educação para Todos, de Jomtien (1990). Segundo Menezes e Santos (2001), o plano decenal formalizou a aceitação do governo brasileiro em relação às estratégias formuladas no âmbito internacional acerca das recomendações para a melhoria da educação básica.

[29] ressaltam que o plano decenal foi apresentado em Nova Delhi, na Índia, sob a orientação do Unicef e do Banco Mundial num encontro de organizações internacionais com a participação de nove países em desenvolvimento, considerados mais populosos, são eles: Tailândia, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia. Nasceu, desta forma, a aprovação do Plano Decenal com a proposta de formação por “competências” para a inserção no mercado de trabalho.

Evidenciamos nesta decisão política a concepção de formação que prevaleceria por um longo ciclo na educação básica brasileira, e, neste trabalho, enfatizada especificamente, em relação ao Ensino Médio, por se tratar do objeto investigativo. Neste contexto educacional e político embalou-se a proposta de formação que levaria ao auge o tecnicismo.

O decreto nº 2.208/97 convergiu à descontinuidade das políticas públicas trazendo consequentes perdas aos processos educacionais [5]. O elevado índice de evasão, de abandono escolar e de repetência expressava a exclusão da aprendizagem e a legitimação do fracasso escolar [30].

Neste caótico cenário de exclusão educacional, empresários pernambucanos articularam uma proposta piloto em âmbito internacional e de caráter empresarial a qual veio a ser implantada a partir de 2008. Tínhamos um novo marco formativo nacional para o Ensino Médio brasileiro; concretizava-se a implantação das escolas profissionais. Iniciando-se, no entanto, mais uma proposta que propagava formação com inovação e tecnologia educacional a qual será analisada posteriormente neste trabalho a partir da realidade do Ceará [12].

Especificamente no Ceará, sob o viés político do governador Cid Ferreira Gomes, com o apoio da classe empresarial, iniciou-se a política de implantação das escolas profissionais, tendo como referência o modelo do Centro de Ensino Experimental (PROCENTRO), criado em 2002 pelos empresários de Recife no estado de Pernambuco [31].

O PROCENTRO incorporou, inicialmente, a Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), e, posteriormente, essa tecnologia foi adaptada ao Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE). A experiência pernambucana foi amplamente veiculada pelos empresários como uma proposta exitosa capaz de revolucionar o Ensino Médio brasileiro no sentido de promover a superação de antigos problemas.

Deste modo, a TESE passou a ser incorporada à rotina dos estudantes e dos professores com o propósito de auxiliar os jovens a elaborar o Projeto de Vida e como norte aos professores no Plano de Ação da Escola. A TESE foi apresentada como uma proposta “nova” para a juventude brasileira e destinada às escolas profissionais de tempo integral sob o argumento preponderante de alcance da excelência do Ensino Médio público, conforme disposto em seu Manual Operacional [32].

Deste modo, os empresários avançaram rapidamente na implantação de vários centros de referência sob a justificativa de que o Ensino Médio brasileiro ofertado na rede pública se encontrava negligenciando a formação dos estudantes, não estabelecendo, portanto, a necessária relação com a profissionalização.

3 O PERCURSO METODOLÓGICO E O CAMPO EMPÍRICO

Na compreensão de [33], o percurso metodológico é “caminho que se faz caminhando enquanto se caminha”, por isso requer cientificidade. Com este norte investigativo e, acautelados no rigor científico, dada a complexidade do fenômeno, elegemos as escolhas metodológicas de forma cuidadosa, a fim de fazer uma análise autêntica, original e confiável para alcance do objetivo.

Partindo de um problema da vida real, como afirma [34]: “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”, selecionamos a dimensão qualitativa em razão de sua adequação na análise de fenômenos complexos [35]. A opção pela abordagem qualitativa deu-se em razão da subjetividade do fenômeno, como também, pela adequação ao método estudo de caso a partir da Escola Estadual de Educação Profissional, localizada na região metropolitana de Fortaleza.

De acordo com [35], “o estudo de caso é uma estratégia adequada ao se examinar acontecimentos contemporâneos”, levando em conta as técnicas que complementem as informações a exemplo da “observação e entrevista”. É válido salientar que o estudo de caso não deve ser confundido como um simples recorte da pesquisa, mas vinculado a um processo coletivo de construção do conhecimento [36]. Trata-se, portanto, de um método adequado aos estudos de fenômeno denso, complexo e contemporâneo, desenvolvido em um contexto da vida real [35].

Em complementação ao método estudo de caso, recorreremos às estratégias entrevista, observação, análise da literatura teórica e documental. Com base em [37], a pesquisa documental utiliza-se de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, diferenciando-se, portanto, da pesquisa bibliográfica, que se utiliza das contribuições de variados autores sobre um assunto específico.

Nesse sentido, aprofundamos os estudos na literatura teórica a fim de compreender os processos formativos do pós Lei 9.394/1996, como também, analisamos fontes

documentais diversas no decorrer da investigação: relatórios, documentos oficiais, dossiê de aluno, manual, imagens, dentre outros registros disponibilizados. A análise dos diversos documentos aliada aos estudos da literatura teórica, concatenada às outras técnicas, contribuirá para dar robustez aos resultados.

[37] afirma que “a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais” e favorece a interação direta entre o investigador e os entrevistados. Segundo [34], “a entrevista é o procedimento mais usual do trabalho de campo”. Reconhecendo a importância do conhecimento e das práticas dos professores do Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT), elegemos a entrevista por entendê-la como um instrumento de recolha de dados que vai registrar a oportunidade de expressão dos sujeitos.

[38] afirmam que a entrevista se assemelha a uma conversa entre amigos no sentido de uma relação favorável à coleta dos dados, pois aproxima o pesquisador do universo a ser pesquisado. Quando o entrevistador não conhece o sujeito, este deve desenvolver primeiramente uma relação de empatia para a fruição das informações. Da conversa inicial surge a conversa com propósito de modo que os entrevistados fiquem à vontade para se expressar.

Recorremos ainda à técnica de observação como estratégia de coleta complementar. Assim, apreendemos as evidências não expressas na entrevista e na análise documental, como a vivência diária com os professores, atitudes comportamentais, ambiente físico, expressões faciais e aromas dos espaços, gestos, dentre outros aspectos não captados na entrevista.

De acordo com [39], o percurso da observação precisa ser sistemático, o que requer um planejamento e uma preparação rigorosa por parte do investigador/observador. A observação *in loco* permite conhecimentos e experiências complementares ao processo de investigação, facilitando a compreensão e a interpretação do fenômeno estudado. Assim, priorizamos o registro escrito além de fotografias de momentos mais significativos da ida ao campo.

A pesquisa foi realizada em duas fases; primeiramente, aprofundamos os estudos para a análise da literatura teórica; posteriormente, investigamos os aspectos curriculares concernentes aos dois contextos, ou seja, o período de 1997 a 2007 (concepção formativa do decreto 2.208/97), com atenção especial à década de 2008 a 2018, ou seja, dez anos de criação das escolas profissionais no Ceará.

As informações foram organizadas, sistematizadas e submetidas à análise qualitativa à luz dos fundamentos filosóficos da práxis vázqueana. No decorrer dos estudos, observamos que ao se debruçar sobre o Materialismo Histórico Dialético, [40] aprofundou a práxis filosófica criadora como uma proposta necessária ao projeto emancipatório de construção de uma nova realidade social pelo viés histórico do pós-marxismo. O robusto alicerce marxista forneceu a [40] uma teoria sólida para sustentação da práxis filosófica criadora.

Ao escolher a abordagem qualitativa e a Práxis Filosófica como base principal, esforçamo-nos para assegurar a diversidade de ideias entre os autores, sem perder de vista a consonância e o alinhamento teórico entre eles. Com este intuito, analisamos os dados, sob os pressupostos da análise discursiva crítica de [41].

O posicionamento epistemológico de [41] sobre a análise crítica do discurso (ADC) se diferencia de outras análises de discurso por lançar reflexividade sobre as informações dos sujeitos e desvelar os elementos da vida social cotidiana. Na compreensão do teórico, os discursos são práticas sociais e por meio da práxis modificam a realidade. Como um expoente principal da ADC, [41], se preocupa com a evolução do pensamento para a mudança social, considerando as formas de movimento do discurso independente das situações, sejam relacionadas a classes sociais, cor, raça, gênero, dentre outras circunstâncias.

Com este conhecimento e a partir destes ideais, partimos a explorar a escola campo. Inaugurada em 01 de outubro de 2011, a escola apresenta excelente estrutura física, com doze (12) salas de aula climatizadas e equipadas, sala da diretoria, sala dos professores, laboratório de informática e de línguas com sessenta e quatro (64) computadores para uso estudantil, laboratório multidisciplinar de ciências, laboratório de matemática, quadra de esportes coberta, cozinha, biblioteca, banheiro para pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, auditório, área verde, sala para os professores, anfiteatro e pátio. Com regularidade para o funcionamento, atestada pelo Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE).

A escola conta com os seguintes instrumentos de gestão: Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão e Planos dos Cursos Técnicos. Com relação aos recursos materiais, dispõe de televisor, aparelho de DVD, antena parabólica, impressora comum e multifuncional, copiadora, sistema de som, carteira com mesa escolar, armários, birôs,

utensílios domésticos, projetores multimídias, câmera fotográfica, computadores, internet banda larga e sistema de monitoramento com câmeras.

Observamos *in loco* que a escola conta com energia da rede pública, água filtrada, coleta periódica de lixo e os serviços de transporte público escolar, refeição para os estudantes (lanches e almoço) e o estágio remunerado para alguns estudantes com base em processo seletivo. O currículo inclui diversos projetos: Maratona Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Projeto Professor Diretor de Turma, “Projeto de Vida”, Projeto Feira de Ciências, Projeto Dose de Leitura, Projeto Ciranda Literária, Projeto Um descritor para chamar de meu, dentre outras iniciativas.

Com estes indicadores na sistematização da pesquisa geral os participantes foram apresentados de forma criativa a fim de preservar suas respectivas identidades. A fim de nominá-los, criamos a metáfora da árvore inspirada no movimento literário Poesia da Práxis, também conhecido nos anos de 1960 como Vanguarda Velha, pela sua densidade crítica.

Articulamos a metáfora da árvore ao bioma Amazônia para definir o lugar de fala dos participantes. Assim, identificamos cada contribuição contemplando desde espécies raras da floresta Amazônica aos arbustos e ervas rasteiras que se desenvolvem por entre as árvores centenárias. Desta forma, os professores da escola foram identificados com nomes de árvores nativas da espécie brasileira: Seringueira, Jatobá, Castanheira e Pau-Brasil e os professores formadores: Gameleira, Araucária, Acaiaca e Guapeba.

4 A FORMAÇÃO E O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO PÓS LEI 9.394/1996 - A REALIDADE DO CEARÁ

Refletimos neste espaço a formação dos professores e a sua relação com o currículo do Ensino Médio em dois momentos de mudanças significativas entre as décadas de 1997 a 2007 e 2008 a 2018. As mudanças inseridas na formação disponibilizada aos professores, como também as implicações em relação ao currículo ocorridas nestes dois contextos se referem aos decretos federais 2.208/1997 [5], de caráter eminentemente tecnicista e o decreto 5.154/2004 [10], que viabilizou o decreto 6.302/2007 [11], criador do Programa Brasil Profissionalizado.

Nesta análise faz-se necessário compreender que o currículo não opera na neutralidade. Ele está sempre conectado a uma diversidade de ramificações que dialoga

diretamente com a proposta de formação e imbricado ao fazer docente. Partindo dessa compreensão, temos o currículo como uma ação intencional, pensada e guiada pela ação humana com projeções, interferências e objetivos definidos.

Decorridos dez anos de funcionamento das Escolas Estaduais de Educação Profissional, a Secretaria de Educação do Estado do Ceará tem apresentado indicadores de melhoria dos resultados do Ensino Médio, enfatizando a nova política como ação principal dos respectivos avanços. Lembrando que a constituição desta nova realidade passou pela formação ofertada aos professores e sua atuação a partir da mudança curricular estabelecida. Ancoramos neste contraponto a relevância das análises e das discussões deste debate.

No Estado do Ceará, em 2008, deflagrava-se então o Programa Brasil Profissionalizado, demarcando novo parâmetro curricular e uma formação específica para gestores e professores que atuariam no Ensino Médio acostado à educação profissional. Dá-se naquele momento a reconfiguração da formação dos professores, dos gestores e dos alunos rumo aos indicadores atuais em superação aos prejuízos advindos da década anterior.

Conforme situamos anteriormente, a concepção de formação desenvolvida com gestores e professores das escolas profissionais fundamentou-se nos princípios e conceitos da Pedagogia de Resultados. Os princípios fundamentais da Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) tinham como lema: uma educação para a juventude brasileira do Ensino Médio em tempo integral. É pertinente assinalar que o lema centrava a “qualidade da educação” como um “negócio na escola”.

Neste sentido, a proposta camufla e vende a concepção tecnicista do decreto 2.208/1997 [5] com uma nova roupagem, sob a lógica da inovação. Esta camuflagem da inovação buscou desconstruir conceitos dos paradigmas tradicionais para o alcance da aceitação e a seguridade de sua realização prática de forma ordenada mediante a obtenção e controle de resultados.

Os conceitos dos princípios da TESE se voltam para descentralização, disciplina, respeito e confiança, com posições claras entre líder e liderados dentro da organização escolar. Tal acepção reforça nos processos de ensino forte apelo mercantilista, eminentemente de controle. Os critérios de seleção exigiam dos professores e gestores uma posição de afinidade com a nova proposta, conforme expressa uma das formadoras.

Tinha que realmente ser alguém que pudesse incorporar, tinha que vestir a camisa da TESE, como eles chamavam. Os professores que se candidataram foram realmente os professores que se confessaram dispostos a fazer valer esses princípios na prática escolar. Foi colocado todo foco, todo peso da implantação nos princípios da TESE (Araucária).

Analisamos a TESE e concluímos que seus princípios formativos reproduzem fielmente a concepção educacional tecnicista desenvolvida nos anos de 1970, aperfeiçoada no modelo de competências do projeto neoliberal do decreto 2.208/1997 [5]. Trata-se de uma abordagem sistêmica de ensino que se fundamenta na teoria behaviorista da aprendizagem.

Esta prática é definida por uma atuação pedagógica rígida, controlada e dirigida pelo professor. O docente é um facilitador dos processos de ensino numa perspectiva estritamente técnica e limitada. A ação docente parte de uma estratégia planejada que demanda um detalhamento de ações programadas [29].

Sobre o currículo, observamos um desejo das formadoras de encaminhar os processos formativos rumo à formação politeísta, no entanto, a ação de controle colocava as formadoras em desvantagem.

A gente disfarçadamente tentava fazer os cursos sem olhar só para o mercado... de um lado se fazia a matriz curricular... do outro tinha o pessoal de Pernambuco com o modelo da Educação Profissional deles... havia um grande movimento com os empresários. Esse era o nosso grande desafio (Gameleira).

Neste conflito de interesses em que perpassam os processos formativos, [42] analisam o contexto educacional e social refletindo as implicações da sociedade capitalista sob a dimensão da desigualdade por três dimensões: acesso, tratamento e conhecimento. Estas dimensões estão imbricadas entre si na relação de interdependência e cada uma representa um significado diferente nas práticas educacionais.

Conforme os autores não basta garantir somente o acesso às condições de aprendizagem, é preciso também garantir o tratamento igualitário, possibilitar equidade para que todos participem equitativamente dos processos formativos. E, por fim, a garantia do conhecimento para a compreensão da realidade dos fenômenos em perspectiva histórica e minar as desigualdades que excluem estudantes em condições vulneráveis nas unidades de ensino.

Observamos destaque em relação aos investimentos que asseguram novas condições de trabalho, equipamento adequado e condições favoráveis às aprendizagens; no entanto, percebemos lacunas em relação ao conteúdo curricular para que assegurasse o desenvolvimento da consciência crítica.

É uma escola que vai trazer um diferencial ... instalada num equipamento que é modelo, que reúne excelentes condições para o trabalho pedagógico. É um projeto em que o aluno passa mais tempo na escola, em que ele tem a oportunidade de outras convivências... Certamente, é uma experiência que fortalece, possibilita oportunidades (Araucária).

Eles pretendiam não só trabalhar as potencialidades dos meninos, mas também incluir uma formação que desenvolvesse os estudantes emocionalmente e socialmente (Guapeba).

As análises, tanto da literatura teórica, do decreto 2.208/1997 [5], como a partir dos dados coletados em relação à formação disponibilizada aos professores das escolas profissionais pós-revogação do respectivo decreto, nos leva a identificar uma concepção hegemônica da política econômica neoliberal, que contém manifestações ideológicas ofuscantes do interesse da classe empresarial. A formação inicial disponibilizada aos professores a partir da Tese evidenciou que as escolas profissionais desenvolveriam suas práticas sob os princípios do modelo pernambucano. Assim, a proposta de formação das escolas profissionais tem se reinventado na continuidade dos processos.

No próximo ano estamos organizando uma metodologia para a história de startup, outro modelo que dialoga mais com o jovem empreendedor (Acaiacá).

Na sequência, vejamos o que dizem os professores realizadores do currículo a partir da formação e orientações recebidas para realização das práticas curriculares no cotidiano escolar da rotina integral. Investigamos se eles tinham conhecimento acerca da formação recebida e perguntamos como se deu a política de criação das escolas profissionais no Ceará.

A partir da Observação do Estado de Pernambuco (Seringueira).

Acredito que a ideia veio de Pernambuco e foi escolhida pelo governo estadual como modelo a ser seguido (Jatobá).

Trazida de Pernambuco e depois copiada para o Ceará (Pau Brasil).

Obtivemos respostas contundentes em relação aos rumos e constituição do modelo formativo. Aprofundamos nas entrevistas as concepções dos professores sobre a formação do ensino médio a partir da LDB 9394/96 [3] centradas especialmente nos dois contextos do enfoque investigativo, ou seja, decreto 2.208/1997 [5] e 5.154/2004 [10], acionando mudanças no ensino médio com especial atenção ao Programa Brasil Profissionalizado conforme decreto nº 6.302/2007 [11].

Coletamos dos professores informações acerca dos dois momentos investigados. Sobre a concepção de currículo demonstraram um pensamento oportuno para o

desenvolvimento de uma proposta integral que acione a equidade e as potencialidades humanas. No entanto, vivem o conflito de realização curricular entre o que deveriam fazer e o que realmente é feito no cotidiano educacional.

Expressaram, desse modo, forte preocupação em seguir as prescrições curriculares estabelecidas pela instituição. Neste sentido, vivem o frequente desafio entre os aspectos ocultos, prescritos e reais. Vejamos o que pensam os professores sobre a proposta formativa das escolas profissionais.

Melhorar os índices educacionais, oportunizar outras experiências aos educandos (Castanheira).

Para possibilitar o ensino de uma profissão e a integração curricular (Seringueira).

Com o intuito de fortalecer a educação ofertada pelo estado ao proporcionar uma educação de qualidade (Pau Brasil).

Os dados postos nos levam ao entendimento de que as escolas profissionais embora reconhecidas como uma proposta arrojada, que assegurou melhorias em diversos aspectos da formação educacional, não conseguiu dar conta da complexidade com vistas ao desenvolvimento da práxis filosófica.

Um projeto formativo de característica emancipatória requer uma proposta ousada de educação para além dos interesses do mercado. Caso contrário, não será possível desconstruir as ideologias cristalizadas historicamente. O entrave da estratificação social imobiliza a crítica sobre a estrutura social vigente.

As desigualdades reforçam a vulnerabilidade do perfil sócio econômico dos estudantes situados, em grande medida, em condições de pobreza, excluídos socialmente. Este ciclo de negação da qualidade educacional inviabiliza a construção e realização de um projeto transformador, que possibilite resistência de luta para ascensão social no exercício da participação das decisões políticas [43].

4.1 A práxis filosófica para a construção de uma nova realidade social

A conjuntura atual nos tem colocado frequentemente com o autoritarismo, a ausência diplomática, o adoecimento acadêmico, a inércia intelectual, dentre outras situações complexas que nos fazem andar em círculos, de modo aprisionado. Diante de tais aspectos, precisamos de lucidez formativa e de consciência política para articular os propósitos organizativos de resistência coletiva.

O fortalecimento de luta e resistência se faz com conhecimento e aprofundamento da realidade. Neste sentido, precisamos aprender a partilhar as experiências de luta, socializar coletivamente aprendizagens, discutir as formas de organização e dialogar com estratégias coletivas a fim de construir um projeto educacional eminentemente voltado à classe trabalhadora e às minorias.

Este caminho contém elementos de defesa indispensáveis ao desenvolvimento do pensamento crítico. Em tempos de conservadorismo, de retrocessos sociais diversos, de avanços do feminicídio, de apologia à violência e a misoginia, dentre outros aspectos, faz-se necessário reforçar a defesa intelectual para o enfrentamento dos embates sociais.

O currículo precisa assegurar pressupostos reflexivos para o desenvolvimento da práxis filosófica. Na condição de sujeitos históricos, faz-se necessário conhecermos os fatos, os acontecimentos, as intencionalidades das reformas educativas, a essencialidade das propostas formativas para desvelar os equívocos, desnudar as ilusões que se perpetuam propositalmente.

Uma vez desconstruídas as ideologias cristalizadas desmoram os impeditivos para a real mudança social. Hoje, mais que nunca, precisamos ser resistentes criticamente na realização dos processos formativos: aportando diferentes formas de organização para articulação dos movimentos populares e conhecendo as histórias das minorias a fim de aclarar as contradições e as causas da desigualdade social para a superação da demência social.

Neste sentido, esta pesquisa insiste em trazer reflexões críticas para fortalecer o pensamento coletivo da categoria profissional enquanto intelectuais da educação, especialmente, aos professores atuantes no Ensino Médio. O contexto educacional e social reflete cotidianamente os aspectos da sociedade capitalista. Porém, as implicações destes aspectos permanecem obscuras, pois nos processos de ensino não se discute a complexidade destes fatos nas práticas educacionais [42].

Não se fala, por exemplo, das condições desiguais que possibilitaram o acesso dos estudantes, omitem-se as razões das condições vulneráveis nas unidades de ensino, não se discutem os fundamentos que fortificam a consciência política e que podem desenvolver a autonomia dos professores, muito menos o conteúdo das formações que são disponibilizadas.

Estas lacunas têm contribuído com a reprodução de práticas pedagógicas que alimentam as desigualdades no âmbito escolar. Este é um dos desafios impostos ao

currículo. Conforme [42], a desigualdade de tratamento reforça a dualidade educacional. Por mais que se tenham equipamentos físicos adequados, a política de valorização dos profissionais e de formação de professores, dentre outros fatores precisam também ser cuidadosamente examinadas.

A falta de formação densa que integre conteúdo crítico continua sendo o principal desafio dos professores no que diz respeito à fragilidade de embasamento para a construção de um currículo transformador. Os professores enfrentam cotidianamente a falta de autonomia, que os incapacita a tomar decisões sobre o currículo. Assim, as decisões pedagógicas permanecem sob imposição das avaliações externas conforme determinações das políticas neoliberais. Desta feita, os professores seguem profissionalmente vivendo o conflito do que é exigido nas avaliações de larga escala e os princípios de uma formação voltada à construção plena da cidadania [42].

Acerca desse desafio, [44] afirma que o silenciamento das condições desiguais se dá pela ausência de um projeto formativo emancipador, de uma análise teórico-metodológica no campo educativo das diferenças. Com esta carência formativa têm-se dificuldades em diferenciar: formação básico-teórica da formação crítico-social na dimensão ideológica cultural, o que expõe uma educação deteriorativa da formação cidadã. Neste sentido, deve-se partir rumo a outra direção, que promova pensar sobre possíveis respostas. Uma direção de resistência à cultura dominante, contrária aos grupos dirigentes e antagônicos. Uma proposta político-educativa que repouse na articulação dos grupos e setores sociais, que integre elementos das diversas culturas e considere as diferenças desiguais. Uma proposta possível que encampe as lutas sociais, que demarque a ruptura da clausura dominante, uma formação voltada ao pensamento e atuação do conhecimento crítico.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo refletiu o desenvolvimento da formação e sua relação com o currículo nos dias atuais a partir de duas situações, sem perder de vista a influência do contexto econômico nas práticas educativas. Os resultados à luz dos fundamentos teórico-críticos trouxeram informações que alicerçaram respostas ao objetivo de compreender a concepção de currículo e a sua relação com a postura crítico-reflexiva nas propostas

formativas do Ensino Médio a partir das implicações pedagógicas trazidas pelos Decretos Federais 2.208/1997 e 6.302/2007, situando-os na realidade do Ceará

O conjunto de dados apontou que a concepção tecnicista protagonizou os processos formativos no decorrer das duas décadas. Embora no segundo momento tenha decorrido de maneira neutralizada, prosseguiu camufladamente aprisionando as possibilidades de práxis nos processos de aprendizagem.

Os resultados também evidenciaram que atualmente o currículo do Ensino Médio é marcado por diversos projetos nas unidades de ensino e que estes nem sempre operam para a construção da mudança social. Adentram às escolas com muita frequência novas práticas curriculares enquanto os professores imersos no ativismo cotidiano não dispõem de tempo para analisar e compreender as propostas recém-chegadas às escolas.

Desta forma, os docentes são conduzidos a praticá-las sem uma reflexão aprofundada das reais potencialidades e dos possíveis desafios. Esta situação influencia diretamente no fazer didático-pedagógico, frustrando as expectativas profissionais e levando os docentes ao conflito entre as orientações prescritas e o que precisa ser realizado com base em suas respectivas concepções formativas.

A conclusão principal do problema levantado diz respeito à ausência de uma formação que assegure conhecimentos necessários ao desenvolvimento da práxis filosófica. Por falta da formação adequada e diante da ausência de conhecimento os professores se arriscam a desenvolver as propostas na lógica da superficialidade, sob os pressupostos da qualificação mercantilista.

Nesta lógica, a ausência da formação para o desenvolvimento da criticidade inviabiliza o perfil profissional transformador. Os professores não conseguem pensar sua prática; deixam, portanto, de aprender com a sua própria experiência e de construir um currículo vivo. Concluímos, desta forma, que o conhecimento está para além de melhorias educacionais e demanda aprofundamento intelectual teórico-prático. Caso contrário, permanecerá a qualificação neoliberal com a estratégia formativa de retroalimentação do neocapitalismo.

REFERÊNCIAS

[1] BRASIL. **Site oficial Corona Vírus Brasil**. Síntese de casos, óbitos, incidência e mortalidade, 2020. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 31 jul. 2020.

- [2] CEARÁ. **Portaria Gab/SEDUC 1451/2017** da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, trata da seleção e lotação dos professores. Diário Oficial série 3, ano X, Nº 003 caderno1/2. Fortaleza, 2017.
- [3] BRASIL. **Lei nº 9.394/1996** de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 1996.
- [4] CEARÁ. **Lei 14.273/2008**. Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), que criou as Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP no estado do Ceará. Fortaleza, 2008.
- [5] BRASIL. **Decreto nº 2.208/97**. Regulamentação do §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1997.
- [6] SAVIANI, D. **Organização da Educação Nacional**: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010
- [7] KUENZER, A. Z. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas e desafios contemporâneos (Mesa-redonda). p. 19-40 In: INEP. **Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica**: Brasília: 26, 27 e 28 de setembro de 2006. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.
- [8] FERRETTI, C. J; SILVA JÚNIOR, J. R. Sociedade sem Empregos. **Cadernos de Pesquisa**, nº 109, março/2000.
- [9] FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.
- [10] BRASIL. **Decreto Nº 5.154/2004**. Regulamentação do § 2º do art. 36 e os artigos. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2004.
- [11] BRASIL. **Decreto Nº 6.302/07**. Instituiu o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília: Ministério da Educação/MEC, 2007.
- [12] CEARÁ. **Plano Integrado de Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará**. Fortaleza, 2008b.
- [13] LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. Tese, USP, São Paulo: 2001.
- [14] PESCE, M. K. de; ANDRÉ, M. E. D. A. Formação do Professor Pesquisador na perspectiva do professor formador. In: **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 39-50, jul./dez. 2012.

- [15] LIMA, M. S. L. **Professores que formam professores: Docência na Universidade, entre o escrito e o vivido.** 2012. Relatório (Pós-Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo: 2007.
- [16] ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** São Paulo: Cortez, 2011.
- [17] SACRISTÁN, J. G. **O Currículo: uma reflexão sobre a Prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [18] BERMAN, L. **Novas prioridades para o currículo.** Rio de Janeiro: Lidador, 1975.
- [19] TRALDI, L. L. **Currículo: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão, fundamentos, currículos universitários.** São Paulo: Atlas, 1987.
- [20] BOBBIT, J. F. **The curriculum of modern education.** New York: Harper & Ron, 1957.
- [21] SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** 18. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
- [22] SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias de Currículo.** Autêntica, 2010.
- [23] APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo.** Porto Alegre: Artmed, 2006
- [24] CASWELL, H. L.; CAMPBELL, D. S. **Curriculum development.** New York: American Book Company, 1935.
- [25] DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramento, 1971.
- [26] CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- [27] GHEDIN, E. A reflexão sobre a prática cotidiana – Caminho para a formação contínua e para o fortalecimento da escola enquanto espaço coletivo. In: **Formação contínua de professores.** Boletim 13. MEC: agosto de 2005.
- [28] BRASIL. **Emenda Constitucional nº 14/96.** Modificou os artigos. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 1996.
- [29] MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. **Verbete Projeto Alvorada.** Dicionário Interativo da Educação Brasileira. *Educabrazil*, São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/pne-plano-nacional-de-educacao/> Acesso em 05 abr. 2018.
- [30] FRIGOTTO, G. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades, **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul.-set. 2011.

- [31] LEITE, M. C. S. R. **O Projeto Professor Diretor de Turma e a Profissionalidade docente no contexto da educação profissional**. Tese de doutorado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2019.
- [32] MANUAL OPERACIONAL. Modelo de Gestão, **Tecnologia Empresarial Sócio Educacional** (TESE). Uma nova escola para a juventude brasileira (2005).
- [33] GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. Introdução. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação** – alternativas investigativas com objetos complexos. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- [34] MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- [35] YIN, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e Métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.
- [36] MAZZOTTI, A. J. A. Usos e Abusos dos Estudos de Caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 637-651, set./dez. 2006.
- [37] GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- [38] BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- [39] LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2012.
- [40] VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- [41] FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: EdUNB, 2001.
- [42] SAMPAIO, G. T. C.; OLIVEIRA, R. P. de. Dimensões da desigualdade social no Brasil. **RBPAE**, v. 31, n. 3, p. 511 - 530 set./dez. 2015.
- [43] CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- [44] ALBA, A. de. **Curriculum: crises, mito y perspectivas**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1998.

O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA E FISILOGIA CELULAR A PARTIR DE UMA ABORDAGEM DECOLONIAL

THE TEACHING AND LEARNING PROCESS OF BIOLOGY AND PARTIAL CELL PHYSIOLOGY OF A DECOLONIAL APPROACH

*¹Clemilson Cavalcanti da Silva; ²José Antonio Novaes da Silva

¹Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel e Licenciado em Ciências Biológicas (UFPB). Licenciado em Pedagogia (UFPB), Paraíba, Brasil.

²Professor Titular do Departamento de Biologia Molecular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Pós-Doutor pela da Universidade de Coimbra. Integrante do NEABI, Paraíba, Brasil.

*Autor para correspondência: e-mail: ccsbio@gmail.com

RESUMO

O trabalho teve como objetivo acompanhar e analisar o desenvolvimento dos(as) discentes acerca do processo de ensino e aprendizagem, no que se refere às interfaces existentes entre o ensino de Citologia e a Lei n.º 10.639/2003, em uma turma de Biologia e Fisiologia Celular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB. Para tanto, estamos alicerçadas no paradigma da Afrocentricidade e no pensamento decolonial, os quais nos permite enxergar a trajetória dos povos africanos e sua diáspora e ressaltar as suas contribuições para a humanidade. A metodologia do trabalho se ancorou na pesquisa-ação, a qual nos possibilitou adentrar na realidade a ser investigada de modo cooperativo e participativo. Enfim, através dos resultados encontrados é possível afirmar que o componente curricular Biologia e Fisiologia Celular pode ser trabalhado como orienta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Palavras-chave: Biologia e Fisiologia Celular. Currículo afrocentrado. Educação das Relações Étnico-Raciais. Lei n.º 10639/2003.

ABSTRACT

The work aimed to monitor and analyze the development of students about the teaching and learning process, with regard to the existing interfaces between the teaching of Cytology and Law 10.639/2003, in a Biology class and Cell Physiology of the Biological Sciences Degree Course at UFPB. To this end, we are grounded in the paradigm of Afrocentricity and in decolonial thinking, which allows us to see the trajectory of African peoples and their diaspora and highlight their contributions to humanity. The work methodology was anchored in action research, which is possible for virtual reality, investigated in a cooperative and participatory way. Finally, through the results found it is possible to determine which curricular component of Biology and Cell Physiology can be worked as guidance as National Curriculum Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for Teaching Afro-Brazilian and African History and Culture.

Keywords: Cell Biology and Physiology. Afrocentric curriculum. Education of Ethnic-Racial Relations. Law 10.639/2003

1 INTRODUÇÃO

A população brasileira é quotidianamente, em espaços formais e informais, educada no sentido de que os homens e mulheres negras que aqui chegaram, há

aproximadamente 348 anos, e com a sua força de trabalho e vidas contribuíram para o desenvolvimento da Colônia e posteriormente do Império desempenhavam diferentes papéis, por exemplo, no plantio da cana-de-açúcar, no plantio do café, nas minerações, no trabalho doméstico, enfim, em posições de trabalho nas quais importava, principalmente, a força do corpo bem como a resistência do mesmo para que as jornadas fossem desempenhadas.

No imaginário de nossa população não existiam médicos, engenheiros, professores ainda durante a vigência do processo de escravização. Nos livros didáticos de Ciências, utilizados no Ensino Fundamental, assim como, nos de Biologia, voltados para o Ensino Médio, e mesmo aqueles escritos para o uso no Ensino Superior, ainda são raras a presença de cientistas negros(as), bem como, menções a doenças prevalentes neste grupo populacional. Nesse sentido, é possível inferir que quando o cânone não reconhece algo ou alguém se abre espaço para a inexistência [18].

Estes pontos acima apresentados mostram-se fortemente embasados e elaborados no eurocentrismo e potencializados pelo mito da democracia racial, os quais, em conjunto, contribuem para a invisibilidade sócio racial da população negra brasileira [3], sendo a democracia racial, nas palavras de [15] foi a “metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão obvio como o racismo dos Estados Unidos”, tendo sido engendrada para “evitar ou impedir que o negro brasileiro, após a chamada abolição, pudesse assumir suas raízes étnicas, históricas e culturais” [16].

Ser tomado por invisível e/ou por inexistente, altera profundamente a “imensidão da experiência do mundo que poderia ser mais vasta se não fosse o epistemicídio, isto é, a destruição maciça de experiências e conhecimentos subordinados considerados inadequados para servir ao projeto colonial” [19].

No ano de 2003, o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), foi alterado com a promulgação da Lei nº 10.639, a qual assevera que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, tornou-se obrigatório o ensino sobre Educação das Relações Étnico-raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira” [5].

Nesse contexto de múltiplas dimensões e compreensões, [14] assevera que devemos caminhar, enquanto profissionais da educação, na tentativa de desconstrução de “paradigmas que constituem axiomas e que determinam conceitos, comandam discursos e/ou teorias” que, por vezes, marginalizam a população, notadamente, a afro-brasileira.

Assim, para conduzir uma discussão crítica e reflexiva acerca de modelos normatizados pela sociedade, predominante há séculos, que determinam estereótipos socioculturais, “torna-se necessário se inquietar diante de certos recortes ou agrupamentos com que já nos são familiares” [8], e assim abre-se a oportunidade de passar pelo giro epistémico ao longo do qual aprenderiam, desaprenderiam, para voltar a aprender novamente [13]. Sem que este giro seja dado estaremos repetindo praticamente uma forma de “compra” e “venda” na qual a escola se transforma em um mercado transformando-se “o professor num especialista, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; o aluno, no cliente que compra e “come” este conhecimento” [9].

Diante da perspectiva apresentada, surgiu a iniciativa para introduzir aspectos relacionados à Lei nº 10.639/2003, no contexto de uma educação da relações étnico-raciais, no Curso de Ciências Biológicas (Licenciatura) e mais precisamente no componente curricular Biologia e Fisiologia Celular, pois em conformidade com [21].

Para que um novo entendimento, relativo ao legado científico e tecnológico da população negra, seja difundido, é necessária uma nova cultura epistemológica, que pode ser entendida como uma grande rede, que define categorias que serão compartilhadas por meio de códigos fundamentais e que envolvem percepções, palavras e declarações entre uma pessoa e um determinado grupo.

Nesses termos, o presente trabalho tem como objetivo apresentar contribuições dadas a formação inicial de discentes acerca do processo de ensino e aprendizagem, especialmente, sobre as interfaces existentes entre o ensino de Citologia e a Lei nº 10.639/2003, em uma turma de Biologia e Fisiologia Celular do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba.

2 CONCEPÇÃO TEÓRICA DO TRABALHO

Este trabalho está atrelado à construção de um processo de ensino e aprendizagem de base decolonial, pois concordamos com [10] quando este discorda da atuação de um(a) docente que atue, por exemplo, na área de Biologia tendo como ponto de vista unicamente o campo das Ciências Naturais:

E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as

suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, obviamente, devo ensinar biologia, mas ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama.

Trazemos ainda referências teóricas alicerçadas no paradigma da Afrocentricidade, que segundo [1] “é um tipo de pensamento, prática e perspectiva que percebe os africanos como sujeitos e agentes de fenômenos atuando sobre sua própria imagem cultural e de acordo com seus próprios interesses humanos”. Para [2] a

Afrocentricidade é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectivas africanos predominam. Em termos teóricos é a colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Assim é possível que qualquer um seja mestre na disciplina de encontrar o lugar dos africanos num dado fenômeno. Em termos de ação e comportamento, é a aceitação/observância da ideia de que tudo o que de melhor serve a consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético. Finalmente, a Afrocentricidade procura consagrar a ideia de que a negritude em si é um tropo de éticas. Assim, ser negro é estar contra todas as formas de opressão, racismo, classismo, homofobia, patriarcalismo, abuso infantil, pedofilia e dominação racial branca.

Nessa abordagem, o conhecimento sob as perspectivas decolonial e afrocentrado não se restringe ao conhecimento pelo conhecimento, mas sempre o conhecimento pelo bem do ser humano, ou seja, da humanidade [12].

Partindo desses princípios, [22] devemos construir os conteúdos em Ciências e Biologia sob às orientações da Lei n.º 10.639/03, pois, a partir das demandas desse dispositivo legal, apreendemos que temos os atributos necessários para mudarmos a hegemonia eurocêntrica que impera há séculos nos currículos da Educação Básica, em especial, desses componentes curriculares. [20] assinala alguns princípios gerais acerca de um currículo afrocentrado em diferentes componentes curriculares da Educação Básica. Desses apontamentos, destacamos o que se refere às Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias por ressaltar o processo interdisciplinar na perspectiva de um currículo decolonial e afrocentrado.

No caso da grande área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias não poderia ser diferente, [...]. Biologia pode explorar a construção “científica” e desconstrução do conceito de raça, debater o evolucionismo e situar a África como berço da humanidade, a dispersão da humanidade a partir do continente africano, problematizar a eugenia, debater o racialismo e os elementos que foram usados para a criação do racismo “científico”. A disciplina de Física pode ser uma das responsáveis pelo estudo de seus conceitos através da confecção de instrumentos musicais africanos, tal como a kalimba, o djembê, o dundu, kisanji, analisando o tema de ondas mecânicas e acústicas, [...]. Química é uma disciplina que pode mergulhar na análise da composição dos remédios das tradições médicas africanas, por

exemplo, analisar quimicamente os unguentos e chás medicinais do povo Benguela e dos Baxicongos. A química pode demonstrar a sua importância na pesquisa dos testemunhos arqueológicos, articulada com a biologia e a história pode trabalhar para a compreensão do uso do Carbono 14 para datação de artefatos e estudo de civilizações da antiguidade. A matemática pode explorar o campo de estudos da etnomatemática, investigando as ideias matemáticas nos mais diversos contextos sociais e culturais. Por exemplo, o padrão geométrico de cabelos lanosos trançados pode ser objeto de estudo, a disciplina pode significar uma oportunidade para estimular modos de aprendizagem matemática através de danças, propondo a consolidação da ideia de que os aspectos cognitivos e motores são indissociáveis [18].

Enfim, estamos imbuídos na construção de processos didático-pedagógicos que auxiliem na formação inicial de futuros(as) professores(as) a trabalharem as orientações curriculares da Lei n.º 10.639/2003, de modo que incluam as africanidades existentes nos currículos da Educação Básica e, mais especificamente, nos componentes curriculares Ciências e Biologia.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O referido trabalho se desenvolveu sobre o escopo técnico-metodológico da pesquisa-ação, que segundo [23] “é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação [...] no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”. [17], afirma que a pesquisa-ação se assenta em três momentos: investigação (ação do(a) pesquisador(a), tematização (ação do(a) pesquisador(a) e programação/ação (pesquisador(a) e alunos(as)).

Partindo dessas orientações, as atividades desenvolvidas no estágio de docência no componente curricular Biologia e Fisiologia Celular, ocorreram no período de cinco meses, aproximadamente, ao longo do semestre letivo 2017.2 do calendário oficial da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Desenvolvemos nossos trabalhos à noite no período de 17 de julho a 04 dezembro de 2017, com encontros semanais nas segundas-feiras, entre às 19h e 22h, alternando-se entre aulas teóricas e aulas práticas. O referido componente curricular é de caráter teórico/prático obrigatório com carga horária de 60 horas independentemente do turno, e tem como objetivo apresentar e discutir com os(as) discentes o estudo da Citologia relacionando-o com os aspectos do dia a dia das pessoas. Busca-se ainda o desenvolvimento e aprofundamento do senso crítico e da capacidade de análise, bem como a elaboração e o desenvolvimento de aulas práticas de baixo custo que

evidenciem a célula como uma entidade integrante e ativa da vida diária, e o seu envolvimento nos processos de saúde e doença da população de diferentes grupos étnico-raciais.

As atividades desenvolvidas também estiveram em concordância com a Lei n.º 10.639/2003, com o Parecer 003/2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE), com a Resolução 01/2004 do CNE, com a Lei n.º 12.288/2010 e com a Resolução 016/2015, que, em seu ser artigo 26, assevera que a “composição curricular de todos os Cursos de Graduação, presenciais e a distância deve contemplar o componente curricular Educação das Relações Étnico-Raciais nos Cursos de Graduação, modalidades Bacharelado e Licenciatura da UFPB” [7]. Desse modo, defendemos que os(as) futuros(as) docentes possam refletir sobre a resignificação de sua prática, sobretudo, nas temáticas que se inter cruzam com uma educação das relações étnico-raciais.

Nesse contexto, para refletir sobre os objetivos propostos, os(as) discentes construíram, ao final do componente curricular, artigos científicos com temáticas apresentadas por eles(as) durante as aulas e em articulação com a Lei n.º 10.639/2003. A culminância se deu com a apresentação de banners e realização da *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a Lei n.º 10.639/2003* que ocorreu no período de 13 a 17 de novembro de 2017 (manhã e tarde) no Hall da Reitoria da Universidade Federal da Paraíba, fruto dos artigos. Em seguida, discutiremos as observações realizadas no decurso da disciplina.

3.1 A metodologia trabalhada e os(as) protagonistas da pesquisa

No primeiro dia de aula aplicamos um questionário estruturado, contendo trinta e quatro questões (objetivas e subjetivas), elaborado para obter o perfil sociocultural da turma, além disso, também procuramos saber a compreensão que os(as) discentes tinham acerca de conceitos relativos à Citologia e das orientações curriculares da Lei n.º 10.639/2003.

Partindo dessa orientação, a turma era formada por trinta e quatro alunos(as), no tocante ao seu perfil sociocultural analisamos quatro categorias: sexo, idade, cor/raça e religião. Quando consideramos a categoria sexo, o grupo era formado por 21 (61,76%) discentes do sexo masculino e 13 (38,24%) discentes do sexo feminino. No que se refere à idade, os dados coletados evidenciam que existiam alunos(as) de 17 a 37 anos, nesse

sentido, a média relativa a essa categoria foi de 20,5 anos. Ao observarmos essa informação por sexo, a média do sexo masculino foi de 22 anos, ao passo que, o do sexo feminino foi de 18,3 anos.

Ao ressaltarmos as respostas referente à categoria cor/raça, os dados encontrados foram os seguintes: à amarela foi representada por 1 (2,94%) discente; à preta por 4 (11,76%) discentes; à branca por 13 (38,24%) discentes e à parda por 16 (47,06%) discentes. Por última, analisamos o perfil no tocante à religião dos(as) discentes, nesse caso, foi notada uma fragmentação acentuada, muitos(as) não professaram uma determinada religião, contudo, há predominância das religiões cristãs, notadamente, a católica e a evangélica, todavia, não houve referência às religiões de matriz africana.

Ao analisarmos a compreensão dos(as) discentes acerca dos conceitos iniciais relativos à fisiologia celular, percebemos que a maioria sabe conceituar, mesmo que de forma simples e/ou senso comum, uma célula. Todavia, ressaltamos o discurso elementar proferidos pelos(as) discentes, visto que não foram encontradas definições para além dos conceitos simplificados que se encontram nos livros didáticos do Ensino Médio.

Por último, analisamos o conhecimento que os(as) discentes tinham no que se refere às orientações curriculares editadas pela Lei n.º 10.639/2003, para a educação brasileira, notadamente, na Educação Básica. Nesse sentido, foi percebido que praticamente toda à turma desconhece a discussão referente à citada Lei, ou seja, apenas 1 (2,9%) discente mostrou-se ciente dessas orientações, ao passo que, 33 (97,1%) discentes foram enfáticos ao dizer que desconheciam integralmente as orientações curriculares impressas pela Lei n.º 10.639/2003. Essas informações apontam para a invisibilidade das questões pertinentes a uma educação das relações étnico-raciais. [4] enfatiza que,

Aprofundar as discussões sobre relações raciais no âmbito educacional oferecerá subsídios para desvendar meandros da teia escolar de modo a propor reformulações pedagógicas e a melhoria das relações raciais que influenciam diretamente no processo de aprendizagem dos alunos.

Esses dados constituíram-se de grande relevância para direcionar o trabalho que foi desenvolvido na turma. Assim sendo, as aulas teóricas seguiam a sequência do plano de curso, além disso, quando necessário, o professor fazia referência a Lei n.º 10.639/2003, na tentativa de articular os conteúdos específicos da disciplina ao que preconiza a legislação educacional vigente, como contribuição da Biologia no debate da educação voltada para às questões étnico-raciais. Diante desse propósito, um dos

objetivos era possibilitar aos(as) graduandos(as) que vislumbrassem os conteúdos ministrados à luz da interdisciplinaridade [21].

Comungando com essa concepção, o Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio das “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, obra publicada pelo Ministério da Educação, já propunha, em 2006, a entronização de áreas das Ciências Naturais no debate da educação para as relações raciais. O documento apresentava o seguinte texto: “A Biologia, a Matemática, a Física e a Química destacam-se como disciplinas que, integradas, são capazes de desconstruir conhecimentos que afirmam as diferenças como inferioridade e que marcam a condição natural de indivíduos e grupos interétnicos” [6].

4 REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

As aulas do componente curricular Biologia e Fisiologia Celular foram realizadas em dois momentos que se complementavam, o primeiro sob um viés teórico, ministrado em aulas expositivas e dialogadas com exemplos que remetiam ao cotidiano dos(as) alunos(as), ao passo que, o segundo ocorreu sob o viés teórico-prático, isto é, as aulas aconteciam no laboratório de Citologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com intuito de despertar a curiosidade dos(as) discentes para o mundo microscópico de animais e plantas.

Nesse contexto, as aulas teóricas versaram sobre diferentes conteúdos como, por exemplo: Estrutura e fisiologia da membrana; Controle bioquímico do ciclo celular; etc. Então, sempre que possível, o professor fazia referência a Lei n.º 10.639/2003 mostrando os admissíveis caminhos que há entre os conteúdos específicos do componente curricular com o referido dispositivo legal.

Uma das questões interessantes que percebemos no decurso das aulas foi o desconhecimento quase que total dos(as) discentes acerca das orientações curriculares da Lei n.º 10.639/2003, haja vista que ela foi promulgada a mais de 14 anos e muitos(as) não a conheciam. Neste contexto, é fundamental que a discussão de uma educação para as relações étnico-raciais evidenciada por essa Lei faça parte do cotidiano acadêmico, em especial, nos currículos das licenciaturas que fazem parte da Educação Básica. Nesse sentido, torna-se urgente e necessário que docentes já em sala de aula recebam formações no sentido de terem acessos a conteúdos que permitam aos mesmos desenvolverem o

processo de ensino-aprendizagem de Ciências e de Biologia, o qual articule estes campos das Ciências Naturais com a educação para as relações étnico-raciais, tendo como ponto de partida a Lei n.º 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

As aulas teóricas sempre ministradas numa perspectiva crítica e dialogada, foram fundamentais para a construção da *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei nº 10.639/2003* (figura 1), haja vista que em seu desenvolvimento foi possível elaborar temáticas com o intuito de orientar os(as) alunos(as) na construção de artigos e, conseqüentemente, de banners para o referido evento. Após elaborarmos, de forma dialogada, nove temas que versavam sobre os conteúdos da disciplina relacionando-os com a Lei n.º 10.639/2003.

As experiências didáticas aqui descritas faziam parte do plano de trabalho do Projeto de Tutoria da UFPB, o qual objetiva diminuir a retenção no componente curricular Biologia Celular. Contamos também com a participação de dois estudantes do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da UFPB, que junto a uma turma do turno diurno e outro/a do turno noturno, desenvolveram seus estágios de docência.

4.1 Relatos da primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a Lei nº 10.639/2003

As aulas teóricas e as teórico-práticas foram basilares para que os(as) discentes conseguissem elaborar de forma autônoma o tema que apresentariam no momento da culminância que ocorreu na *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei nº 10.639/2003*. Os trabalhos apresentados estão listados no quadro 1, que também descreve o objetivo de cada tema bem como o assunto com o qual se articula no contexto do processo de ensino-aprendizagem da disciplina Biologia e Fisiologia Celular.

Quadro 1 – Trabalhos apresentados na Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei n.º 10.639/2003

Nº	Títulos dos trabalhos apresentados: Interfaces entre a Lei 10.639/2003 e o ensino de Citologia	Temas específicos e transversais	Objetivos dos trabalhos
1	<i>Henrietta Lacks, mulher negra, e sua contribuição para a Biologia Molecular: uma abordagem a partir da lei n.º 10.639/2003</i>	Tema específico: ciclo celular e mitose.	Compreender o mecanismo biológico das “células imortais” a partir de estudos relacionados à <i>Henrietta Lacks</i>
2	<i>A Lei n.º 10.639/03 e suas implicações no ensino de Biologia e Fisiologia Celular</i>	Tema transversal: estratégias de ação para uma educação decolonial	Analisar as implicações da Lei n.º 10.639/2003 no ensino de Citologia
3	<i>A técnica de diafanização e o ensino de Biologia e Fisiologia Celular: interfaces com a Lei n.º 10.639/2003</i>	Tema específico: preparação tecidual	Refletir sobre a fixação de organismos para estudos citológicos a partir da técnica de diafanização
4	<i>Mumificação e sua relação com a Lei n.º 10.639/2003: relato de experiencia em aulas de Biologia Celular</i>	Tema específico: preparação tecidual	Discutir o legado científico do Antigo Egito a partir dos processos bioquímicos da mumificação
5	<i>Técnicas para identificação de portadores(as) de anemia falciforme: interfaces entre o ensino de Biologia e a Lei n.º 10.639/2003</i>	Tema específico: morfologia celular	Discutir técnicas e exames laboratoriais que tem como foco identificar portadores de anemia falciforme e doenças falciformes

6	<i>A anemia falciforme e suas implicações biológicas e sociais: uma análise à luz da Lei nº 10.639/2003</i>	Tema específico: morfologia celular	Analisar os efeitos sociais que a anemia falciforme pode causar nas pessoas portadoras dessa doença
7	<i>O diabetes mellitus e a Lei nº 10.639/2003: relatos de experiência em aulas de Biologia e Fisiologia Celular</i>	Tema específico: apoptose	Compreender o porquê de a diabetes mellitus ser uma doença prevalente na população negra
8	<i>Cientistas e personalidades negras acadêmicas: uma história que precisa ser contada</i>	Tema transversal: estratégias de ação para uma educação decolonial	Conhecer cientistas negros(as) que deram suas contribuições para o ensino da Citologia
9	<i>Anemia hemolítica e a Lei nº 10.639/2003: uma proposta interdisciplinar</i>	Tema específico: núcleo celular e herança genética	Compreender o porquê de a anemia hemolítica ser considerada uma doença prevalente na população negra

Fonte: Elaborado pelos(as) autores(as), 2020.

Os temas discutidos ao longo das aulas e apresentados no momento de culminância da *Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a lei nº 10.639/2003* (figura 1) nos remetem a [11], para quem a educação pode ser considerada como “uma certa teoria do conhecimento posta em prática” e sob tal perspectiva ressaltamos a viabilidade da construção de um currículo afrocentrado nos componentes curriculares Ciências e Biologia como é pautada na Lei n.º 10.639/2003.

Figura 1 – Alguns registros fotográficos tomados ao longo da Primeira mostra de trabalhos para o processo de ensino e aprendizagem de citologia e a Lei nº 10.639/2003.



Imagem A. Banner de apresentação do evento.



Imagem B. Banner de um dos temas apresentados.



Imagem C. Vista geral do público.



Imagem D. Sapo mumificado.

Fonte: Acervo dos(as) autores(as), 2017.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho apresentamos como a Biologia e Fisiologia Celular, componente curricular obrigatório do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFPB, pode contribuir para as discussões relativas à Lei nº 10.639/2003 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de

História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, no âmbito da formação inicial dos(as) futuros(as) professores(as) de Ciências e Biologia da Educação Básica.

A articulação deste campo do conhecimento com as discussões propostas por este marco legal recupera as origens inovadoras da Biologia, a qual muito tem a ofertar para uma educação libertadora e decolonial. Como afirmado anteriormente a presente proposta não é rígida, pois alguns dos temas abordados podem mudar para um subtema ou outro.

O formato aqui descrito permite uma articulação com a saúde da população negra, uma vinculação que recupera uma junção não ocorrida no passado recente, quando da formulação e aprovação do Plano de Saúde Integral para a População Negra, do ano de 2007, o qual passa ao largo da Lei nº 10.639/2003. Assim, sob a perspectiva aqui apresentada, a Biologia renova-se, bem como contribui para o um processo de ensino-aprendizagem que se mostra inovador e em consonância com uma perspectiva decolonial.

REFERÊNCIAS

- [1] ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 93-110.
- [2] ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricidade: A Teoria de Mudança social**. Tradução de Ana Monteiro-Ferreira. 1. ed. Philadelphia, PA: Afrocentricity International, 2014. Obra original de 2003.
- [3] BORGES, Elbert Reis; PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. Educação química e direitos humanos: o átomo e o genocídio do povo negro, ambos invisíveis? **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 191-205, jun. 2017. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/404>>. Acesso em: 01 ago. 2020
- [4] BOTELHO, Denise. M. Educadores e Relações Raciais. **Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.**, Sao Paulo, 9(2), 1999. Disponível em: <<file:///C:/Users/Clemilson%20da%20Silva/Downloads/39431-Texto%20do%20artigo-46516-1-10-20120820.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2020.
- [5] BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394. Casa Civil. Casa Civil: Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em 04 dez. 2017.
- [6] BRASIL. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD: 2006.

- [7] BRASIL. **Resolução nº 16/2015**. Universidade federal da Paraíba. Disponível em <file:///C:/Users/Clemilson%20da%20Silva/Downloads/Rsep16_2015.pdf>. Acesso em 25 fev. 2020.
- [8] FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro, Editora Universitária, 2009.
- [9] FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- [10] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- [11] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- [12] KARENKA, Maulana. Afrocentricity and multicultural education In MAZAMA, Ama. The afrocentric paradigm. **Trenton: África World Press**, 2003.
- [13] MIGNOLO, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, n. 34, p. 287-324, 2008 287.
- [14] MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- [15] NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- [16] NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**. Rio de Janeiro, Vozes, 1980.
- [17] PINTO, João Bosco Guedes. **Pesquisa-Ação: Detalhamento de sua sequência metodológica**. Recife, 1989, Mimeo.
- [18] SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, out. 2002.
- [19] SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma visão da Europa: aprender com o Sul. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENDES, José Manuel. **Demodiversidade imaginar novas possibilidade democráticas**. Lisboa, Edições 70, 2017.
- [20] SANTOS JUNIOR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, São Paulo, v. 3, n. 11, p. 1-16, nov. 2010. Disponível em:< https://www.africaeffricanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2019.
- [21] SILVA, José Antonio Novaes. Reflexões e estratégias para a construção de uma educação antirracista. In. ALVES, Rita de Cássia Dias Pereira; NASCIMENTO, Cláudio

Orlando. **Formação cultural**: sentidos epistemológicos e políticos. Cruz das Almas, Editora da UFRB, 2016.

[22] SILVA. José Antonio Novaes da. Conquista de direitos, ensino de ciências/biologia e a prática da sangria entre os/as remetu-kemi e povos da região congo/angola: uma proposta de articulação para a sala de aula. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S.l.], v. 9, n. 22, p. 149-175, jun. 2017. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/402>>. Acesso em: 11 dez. 2019.

[23] THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E A ABORDAGEM AUTOBIOGRÁFICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA UNILAB

THE KNOWLEDGE OF EXPERIENCE AND THE AUTOBIOGRAPHIC APPROACH IN UNILAB TEACHER TRAINING

*¹Elisangela André da Silva Costa, ²Bruno Miranda Freitas, ³Eisenhower Souza Costa, ⁴Wanderson Diogo Andrade da Silva

¹Doutora em Educação pela UFC. Professora Adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Acarape, Ceará, Brasil.

² Licenciado em Ciências da Natureza e Matemática pela UNILAB, Ceará, Brasil.

³ Especialista em Ensino da Matemática pela UECE, Ceará, Brasil.

⁴ Mestre em Educação pela UFC, Ceará, Brasil.

*Autora correspondente: e-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

RESUMO

O presente estudo objetiva refletir sobre o potencial pedagógico das histórias de vida na formação inicial de professores na Unilab. Parte da reflexão sobre os desafios presentes no exercício da docência no atual contexto, marcado por tensões, contradições e projetos de sociedade em disputa. A Unilab tem utilizado a abordagem autobiográfica como uma perspectiva teórico-metodológica que articula ensino e pesquisa na formação inicial de professores. A partir dessa experiência foi desenvolvida uma pesquisa, de abordagem qualitativa, junto a estudantes brasileiros e africanos, utilizando como estratégias de aproximação com a realidade a revisão de literatura, a observação e a análise de narrativas autobiográficas sobre as memórias de escolarização. Com o tratamento dos dados, a partir da perspectiva dialética, os resultados apontam para o teor emancipatório da abordagem autobiográfica em que os saberes da experiência criticamente constituem-se importantes bases para a formação dos futuros docentes.

Palavras-chave: Formação de Professores. Saberes da Experiência. Narrativas Autobiográficas.

ABSTRACT

This study aims to reflect on the pedagogical potential of life stories in initial teacher training at Unilab. Part of the reflection on the challenges present in teaching in the current context, marked by tensions, contradictions and disputed society projects. Unilab has used the autobiographical approach as a theoretical-methodological perspective that articulates teaching and research in initial teacher education. Based on this experience, a qualitative research was developed with Brazilian and African students, using literature review, observation and analysis of autobiographical narratives about schooling memories as strategies to approach reality. With the treatment of the data, from a dialectical perspective, the results point to the emancipatory content of the autobiographical approach in which the knowledge of the experience critically constitutes important bases for the training of future teachers

Keywords: Teacher Training. Knowledge of Experience. Autobiographical Narratives.

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores tem, ao longo dos últimos anos, ocupado significativo espaço na produção acadêmica, em decorrência das políticas educacionais que articulam de forma cada vez mais próxima a qualificação dos docentes e os resultados de

aprendizagem dos educandos, o que abre espaço para a problematização das questões epistemológicas, políticas e pedagógicas nas quais se inserem os processos de formação.

Ao refletirmos sobre a educação como uma prática social situada [1], verificaremos que o processo formativo dos professores é perpassado por diferentes determinantes políticas, econômicas, culturais, entre outras, que interferem de forma significativa no processo de construção identitária desses profissionais, alinhando seus perfis a processos de manutenção ou de transformação das relações historicamente estabelecidas entre os sujeitos, nas quais os embates entre emancipação e alienação se processam.

Ao longo das primeiras décadas do século XXI, os cursos de licenciatura no Brasil, por ocasião do conjunto de documentos que norteiam a construção dos seus projetos pedagógicos [2, 3], têm se dedicado ao debate sobre o perfil dos egressos, alinhando-os ao conjunto de conhecimentos considerados necessários ao exercício da docência, que abrangem não só os específicos das áreas, mas aqueles que permitem compreender de forma abrangente a função social da escola e modo como as ações formativas se relacionam com a identidade dos sujeitos individuais e coletivos.

Neste cenário, o respeito às diferenças e a valorização da diversidade ganharam significativo espaço dentro dos processos de formação desenvolvidos nos cursos de licenciatura. Assim, a voz dos licenciandos, suas histórias de vida e seus saberes da experiência passaram a se constituir como importantes referências para contextualizar o debate sobre a formação de professores e o exercício da docência. No estado do Ceará, nos chama atenção a experiência desenvolvida na Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), criada no ano de 2010 e que tem como uma das principais áreas a formação de professores para atuar na educação básica, no Brasil, no Timor Leste e nos países africanos de língua oficial portuguesa, a saber: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe

Na materialização cotidiana das atividades dos cursos de graduação, é possível perceber que a interação entre os sujeitos vindos dessas diferentes realidades potencializa o debate sobre os limites e possibilidades da formação e do exercício profissional docente e os compromissos políticos que os orientam. Assim, reafirma-se a importância das trajetórias de vida dos sujeitos como fonte de conhecimento experiencial de onde emergem os saberes considerados como base para o desenvolvimento dos conhecimentos necessários ao exercício da docência [4].

Diante do exposto, o presente estudo objetiva refletir sobre o potencial pedagógico das histórias de vida na formação inicial de professores na Unilab. Metodologicamente, se assenta na abordagem qualitativa, que valoriza sujeitos e contextos [5], recorrendo, para tanto, à perspectiva dos estudos sobre histórias de vida [6].

O *locus* de investigação é o curso de licenciatura em Química, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), tendo como sujeitos dezesseis estudantes matriculados na disciplina Práticas Educativas III.

As estratégias de aproximação com a realidade foram a revisão de literatura, para aprofundamento das discussões sobre história de vida e formação de professores; a observação das práticas educativas desenvolvidas no contexto da disciplina mencionada e a análise de excertos de narrativas autobiográficas produzidas pelos estudantes.

A análise do conjunto de dados foi feita a partir da perspectiva dialética, que considera a historicidade, a contradição e a totalidade como elementos fundamentais para a leitura da realidade [7]. Os resultados apontam que os desafios vividos nos contextos sociais e históricos nos quais os sujeitos constroem suas identidades influenciam de maneira direta na sua compreensão sobre a educação, seus contributos para a sociedade e os compromissos políticos e éticos do exercício profissional docente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E O DEBATE SOBRE A CONSTRUÇÃO DOS SABERES PEDAGÓGICOS

As décadas iniciais do século XXI no Brasil foram cenário de importantes conquistas que dizem respeito à educação pública, tendo em vista o avanço de debates acerca dos compromissos políticos e pedagógicos das instituições de ensino com a democratização do acesso de todos aos processos educativos formais. Tais conquistas estão formalmente postas no conjunto de diretrizes que orientam a educação básica [8], nas quais a diversidade presente na população brasileira é apresentada como referência para a construção dos currículos e projetos político-pedagógicos das escolas de educação infantil, ensino fundamental e médio.

Para materializar ações educativas que efetivamente considerem as identidades dos sujeitos, suas histórias, culturas, condições materiais de existência e demandas formativas, foi necessário repensar a formação de professores. Assim, no ano de 2002 foi publicada a Resolução CNE nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores [2], substituída, posteriormente pela Resolução CNE nº

02/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de Formação Pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada [3].

A análise comparativa entre as Resoluções mencionadas, indica que:

[...]a principal diferença entre elas está no fato de que o texto de 2015 afirma o compromisso público do Estado com o desenvolvimento e a formação dos profissionais do Magistério como uma condição essencial para assegurar-se o direito de crianças, jovens e adultos a uma educação de qualidade que garanta a emancipação dos grupos sociais, atenta ao reconhecimento e valorização da diversidade [9, p. 76].

A partir das orientações postas pelas Diretrizes de 2015, os cursos de licenciatura no Brasil passaram a se mobilizar para debater suas propostas formativas e adequar o conjunto de experiências formativas a serem desenvolvidas nos diferentes componentes curriculares ao perfil do egresso indicado na nova legislação. Coloca-se em evidência, neste movimento, a busca de superação da formação centrada na técnica em direção a uma outra perspectiva, a do professor como um intelectual, com sólida formação, cujo exercício profissional abrange não só os conhecimentos específicos das diferentes áreas, mas outros que permitem a compreensão ampla e crítica da função social da escola e do modo como o currículo se relaciona com a identidade dos sujeitos individuais e coletivos [10].

Outro aspecto importante, trazido pela Resolução nº 02/2015, é o diálogo entre a formação inicial e continuada de professores que estimula, também, a relação entre a universidade e as escolas de educação básica, compreendendo ambos os espaços como lócus privilegiados de formação dos professores. O processo de integração proposto pelo documento em pauta tem sido recorrentemente problematizado por pesquisadores e educadores, de modo que não reproduzam as experiências pautadas na perspectiva da racionalidade técnica que promovem a cisão entre a teoria e a prática; hierarquizam saberes acadêmicos e saberes profissionais; compreendem a escola, o professor e os estudantes da educação básica como objetos; além de se sustentarem em práticas educativas bancárias que não promovem a construção de novos conhecimentos, tampouco superam as condições de opressão que tanto marcaram a experiência histórica brasileira [11].

Deste movimento de problematização têm emergido propostas que se sustentam numa racionalidade de natureza reflexiva, que defende a concepção da docência como práxis, na unidade entre teoria e prática; valorizam e promovem diálogos entre os

diferentes saberes; compreendem a escola, o professor e os estudantes da educação básica como sujeitos; além de se sustentarem em práticas educativas problematizadoras fundamentais à construção de novos conhecimentos e novas relações de poder, orientadas pela emancipação e humanização [12]. Registra-se, assim, o reconhecimento da importância dos saberes da experiência, como elementos que emergem do conjunto de vivências dos sujeitos ao longo de suas trajetórias e que lhes permitem formular compreensões sobre a docência, a partir das relações estabelecidas entre professores, estudantes, escolas, comunidades e conhecimento.

Mesmo antes de optar pelo curso de licenciatura, os sujeitos já dispõem de representações sobre a profissão professor, seu (des) prestígio social, a organização de seu trabalho, os compromissos éticos, o papel desempenhado junto às turmas e à sociedade, entre outros. Os saberes da experiência se constituem, portanto, como bases de sustentação para a construção de novos conhecimentos [4]. O movimento de tomada de consciência, problematização, análise, aprofundamento teórico e construção de novos conhecimentos, configurando-se como uma postura pedagógica com o potencial de fortalecer a identidade dos licenciandos e situar a partir de suas próprias histórias os efeitos que os processos formativos desencadeiam na construção das subjetividades.

Apesar do anúncio de práticas educativas que se pautam no reconhecimento do professor como pessoa e como um intelectual e da educação como um direito de todos, são registradas, também, denúncias relativas à perspectiva neoliberal que vem, desde a década de 1990, avançando no campo das políticas educacionais imprimindo nestas a lógica empresarial da racionalização de recursos e melhoria constante de resultados. É neste cenário, de profundas contradições, que o professor desenvolve o seu trabalho e cotidianamente toma decisões que indicam as orientações políticas e éticas de sua profissão.

O embate entre as perspectivas da busca de resultados e da defesa da inclusão tem gerado tensões entre projetos de sociedade e de formação que vivem em permanente disputa. A publicação de uma Base Nacional Comum Curricular que submete os currículos escolares à lógica da produtividade também chegou ao contexto das licenciaturas, através da Resolução CNE nº 02/2019, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores e a Base Nacional de Formação [13] que simbolizam retrocessos traduzidos no esvaziamento teórico da docência e na redução da identidade do professor à de um técnico.

No cotidiano das licenciaturas, mesmo com iniciativas inovadoras, dialógicas e emancipatórias como as anunciadas nesta seção, ainda se registram abordagens bancárias, distantes da realidade, pautadas numa perspectiva de reprodução de conceitos, fatos e princípios, distanciando, assim, a compreensão situada do exercício profissional docente e dos desafios vividos no contexto da escola.

A percepção desses embates pelos licenciandos só pode acontecer quando eles se inserem como sujeitos no processo de leitura crítica da realidade e da profissão, quando o olhar sobre si e sua própria trajetória colabora com o desvelamento dos compromissos políticos e pedagógicos das instituições de educação básica pelas quais passou e pela vivência no próprio contexto universitário.

As histórias de vida são práticas autopoieticas, em que o sujeito a partir de si mesmo busca gerar sentido a partir de sua trajetória. Estas

Constituem uma arte poderosa de governo dessa vida, a qual, conforme suas condições de exercício, pode ajudar, sujeitar ou autonomizar. Muito eficazes, elas produzem algo, uma história, naturalmente, mas que não se reduz a um simples enunciado. Elas conferem sentido a experiência vivida, e se esse sentido é apropriado pelo sujeito, elas desenvolvem uma competência não apenas linguística, mas também comunicativa ou pragmática [6, p. 125].

Nesse sentido, o trabalho formativo a partir das histórias de vida colabora com a valorização e o respeito ao lugar de fala dos sujeitos, estimulando diálogos intersubjetivos construídos a partir da partilha de experiências de vida e formação.

Assim, o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial, efetua-se a partir da construção da história da formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações [14, p. 69].

O trabalho com as histórias de vida, que tem como o centro a formação, é entendido como uma intercessão das múltiplas dimensões da existência presentes no sujeito. Desse modo, a partir de suas reflexões e conhecimento de si, emergem suas representações acerca do mundo e de sua própria trajetória. Esse trabalho não deve ser confundido apenas como um trabalho metodológico, sob pena de reduzi-lo a uma mera pesquisa. Importa salientar que o trabalho com as histórias de vida parte da ideia de compreender a autoformação [14] com base em um trabalho individual e coletivo. Assim,

As práticas de reflexão sobre si, oferecidas pelos relatos de vida escritos, centrados na formação, apresentam-se assim como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver um mundo em

movimento, não controlado globalmente e, portanto, parcialmente controlável na escala das individualidades, que se faz e se desfaz incessantemente e que coloca em xeque a crença numa “identidade por vir” em proveito de uma existencialidade incessantemente em operação e em construção. [12, p. 81, grifos da autora].

A práxis das histórias de vida busca trabalhar as narrativas de aprendizagem e de formação situadas na dimensão do sujeito e na constituição de sua identidade [16], no sentido dialético, dialógico ou de co-formação [6]. É a partir das narrativas que visualizamos as interações socioculturais, observamos as situações de conflitos e hierarquias, assim como o modo de defesa destas situações, pois elas são “[...] uma ação social pela qual um indivíduo retotaliza sinteticamente a sua vida [...]” [16].

Todo esse processo de (re)construção da trajetória do sujeito põe em evidência o protagonismo exercido pela sua própria história. O sujeito aprende consigo mesmo, compreende os acontecimentos e orienta sua existência singular e coletiva em todos os períodos vividos, pois “[...] não é o acontecimento em si que interessa, mas sim a importância que o sujeito lhe atribui na regulação de seu percurso de vida” [14, p. 87]. Nesse movimento, o sujeito também compreende o seu lugar dentro de seu grupo social e cultural, o que permite a construção de um projeto profissional de vida, integrando o passado e o presente em seus aspectos significativos e formativos.

Ainda sobre a formação, as histórias de vida estão associadas a existencialidade, a continuidades, a projetos de vida e as aprendizagens adquiridas no percurso do sujeito. Importa destacar que o trabalho biográfico não é apenas fazer um revival [6], mas a tomada de consciência e o reconhecimento de si mesmo como ator /autor de sua formação, ajudando cada pessoa a perceber em seu itinerário de vida a constituição de sua identidade. O processo de caminhar para si é compreendido como projeto de conhecimento de quem somos, do que fazemos, pensamos e valorizamos, nas relações estabelecidas com o eu, o outro e o ambiente em que estamos inseridos [12].

3 A PERSPECTIVA AUTOBIOGRÁFICA E A CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS SOBRE A DOCÊNCIA NA UNILAB

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB é uma das instituições de ensino superior mais jovens do Brasil, tendo completado, em 20 de julho de 2020, 10 anos de fundação. Como o seu projeto institucional foi formulado a partir das políticas afirmativas e de democratização do acesso da população à educação superior, esta IES vem materializando sua função social

a partir da inclusão educacional de jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora no contexto universitário [17].

A principal marca identitária da Unilab é a diversidade, expressa das mais diferentes formas, tendo em vista que a comunidade acadêmica é constituída por estudantes, professores e técnicos de nacionalidade brasileira, timorense, angolana, cabo-verdiana, moçambicana, guineense e santomense. Assim, a articulação dos movimentos de interiorização e internacionalização das ações de ensino, pesquisa e extensão a configuram como uma instituição singular que representa a possibilidade de fortalecimento de processos formativos interculturais e dialógicos, pautados na valorização e no respeito à diversidade [18]. Outro elemento significativo a ser destacado na identidade desta instituição é o estabelecimento da formação de professores como uma das áreas formativas prioritárias, fundamental ao desenvolvimento dos sujeitos e dos seus contextos de vivência.

Ao articularmos a presença da diversidade e do compromisso com uma educação de caráter emancipatório, compreendemos que os processos de formação dos futuros docentes no contexto desta IES precisam considerar as diferenças históricas, sociais e culturais, colaborando com uma leitura ampla do fenômeno educativo no qual se dão os processos de construção da identidade profissional docente. Esta orientação constitui-se como um desafio no contexto desta instituição, tendo em vista as marcas do passado colonial nas histórias de vida dos educandos e de suas famílias, cujas heranças são mantidas através do que tem se convencionalizado denominar colonialidade. Esse conceito apresenta como principais implicações, em diferentes gerações, o despojamento das identidades singulares e históricas das pessoas submetidas à condição de colonizadas, assim como a negação do papel de sujeitos na história da produção cultural da humanidade [19]. A superação dessas marcas só pode ocorrer mediante posicionamentos políticos e pedagógicos que busquem superar a lógica de uma única forma possível de compreensão da realidade e intervenção no mundo, instituída pelo pensamento moderno, através da valorização das diferentes vozes, culturas, identidades e saberes.

No contexto do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN), os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química dispõem nas ementas de diferentes disciplinas aspectos relacionados às especificidades dos contextos de origem dos licenciandos. Lançando o olhar sobre a

disciplina Práticas Educativas III, da qual emerge a presente investigação, temos a seguinte proposta formativa:

Ementa da disciplina: Construção da identidade docente. Epistemologia da prática docente. Formação docente: concepções, políticas e práticas. Organização do trabalho docente. Educação, Tecnologias da Informação e Comunicação. Tópicos sobre educação nos espaços lusófonos: PALOP e Timor Leste [20, p.1].

Na organização do programa de disciplina, verificamos que os objetivos e metodologias alinham-se à perspectiva dialógica, problematizadora da realidade, que reconhece os educandos como sujeitos históricos portadores e produtores de cultura. Assim, os conteúdos previstos no programa são abordados a partir dos sujeitos, numa perspectiva autobiográfica que permite a apropriação crítica e situada dos conhecimentos relativos à formação de professores e ao trabalho docente, no Brasil, nos Palop e Timor Leste. São postos como objetivos desse componente curricular:

Compreender, a partir de histórias de vida e profissão, os elementos constituintes da identidade profissional docente.
Problematizar as concepções de formação docente, considerando os elementos de natureza políticas presentes em suas práticas.
Refletir sobre o impacto das tecnologias da informação e comunicação na educação, em seus diferentes âmbitos.
Investigar elementos relativos à construção da identidade profissional docente nos países lusófonos [20, p.1-2].

A abordagem autobiográfica, indicada no programa de disciplina analisado, é utilizada como princípio formativo que articula ensino e pesquisa, colaborando para a compreensão situada dos conteúdos previstos na disciplina.

Pela autobiografia, situamo-nos no mundo simbólico da cultura. Por meio dela, identificamo-nos com uma família, uma comunidade e, indiretamente com a cultura mais ampla. Ela é a única maneira de que dispomos para o relacionamento com nossos iguais depois de sairmos do escudo dos mecanismos infantis que nos permitem nossa prolongada imaturidade [21, p. 146].

Através das observações realizadas no contexto da sala de aula, foi possível perceber o estímulo à produção de relatos sobre as histórias de vida, a partir dos quais o professor da disciplina buscou oportunizar aos estudantes a percepção de si mesmos como seres sociais de relações. Assim, ao contarem de si e ouvirem dos outros, os licenciandos puderam ler criticamente as interações estabelecidas nos diferentes espaços de socialização, como a escola, entendendo que “aquilo que cada um se torna é atravessado

pela presença de todos aqueles de quem se recordam. Na narrativa biográfica, todos os que são citados fazem parte do processo de formação” [14, p.81].

Ao relembrar das histórias de formação, dos professores, gestores, colegas de turma e comunidade escolar, foi possível ao coletivo de licenciandos perceber as diferenças e semelhanças existentes entre os distintos contextos e problematizar os compromissos político-pedagógicos estabelecidos no conjunto de atividades vivenciadas na escola.

A nosso ver, a práxis da história de vida caracteriza-se, no plano da formação, pela preferência por uma concepção do liame social que valoriza, como elemento central, o respeito pelo indivíduo passível de orientar sua vida a partir da consideração dos fatores determinantes da sua própria história (pessoal, social, historicamente situada, datada), e de sua transformação num projeto existencial socialmente inscrito [6, p. 150].

A concepção de currículo, presente neste movimento, alinha-se à compreensão do mesmo como práxis, a partir da qual é possível compreender, a partir do diálogo entre as histórias de vida e as pesquisas da área educacional, as relações entre teoria e prática, num enfoque integrador [22].

As reflexões constituídas pelos docentes a partir das suas próprias trajetórias na educação básica configuram-se, também, como oportunidade de problematização das práticas vividas na universidade e nas escolas onde realizam, durante a graduação, atividades como estágios, pesquisa e extensão. Assim, o convite ao debate acerca do trabalho desenvolvido nestes diferentes espaços constitui-se como oportunidade de proposição de mudanças, pois ao pensar sobre os limites e as possibilidades da formação e do trabalho docente, os licenciandos são convidados a pensar em estratégias de transformação da realidade a partir da construção de projetos de vida [15].

A materialização dessa proposta ocorreu pela articulação das seguintes atividades: fundamentação teórica, através de leituras contínuas acerca das temáticas constituintes da ementa da disciplina; vivência de atividades diversas, como rodas de conversa, ateliê autobiográfico, produção e socialização de narrativas verbais e escritas; exercício de sistematização de discussões sobre a formação e o trabalho docente, através de seminários e pesquisas; produção coletiva de textos. A perspectiva avaliativa presente no processo propunha: a participação nas atividades propostas pela disciplina, apropriação crítica de referenciais teóricos, legais e metodológicos abordados na disciplina, realização de trabalhos individuais e coletivos [20].

Partindo da compreensão de que conhecimento é, também, autoconhecimento passamos a analisar excertos das narrativas produzidas pelos estudantes ao longo da disciplina Práticas Educativas III, com vistas a compreender o potencial formativo dessa construção.

4 O QUE DIZEM AS HISTÓRIAS DE VIDA E FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES?

A partir do convite feito pelo docente responsável pela disciplina Práticas Educativas III, integrante do currículo do curso de licenciatura em Química da Unilab, os licenciandos relataram memórias de formação na educação básica, destacando professores (as) que permanecem vivos em suas lembranças, assim como as marcas que deixaram. A partir dos relatos orais foram produzidas posteriormente escritas das narrativas autobiográficas pelo conjunto de estudantes, dos quais 04 (quatro) eram angolanos e 12 eram brasileiros (as).

Os relatos dos estudantes se constituíram como importantes referências para os debates sobre os compromissos políticos e pedagógicos da educação e da formação de professores, trazendo contributos significativos para a problematização das experiências vividas pelo coletivo.

A construção de narrativas a partir da lembrança da escola constitui-se como “situação educativa” que potencializa o processo de formação crítica daqueles que dela participam [23].

Destacamos a seguir trechos de narrativas que situam os desafios históricos presentes nos espaços de vivência dos estudantes, para que a educação fosse constituída como um direito de todos. As memórias dos estudantes caminharam para dois focos distintos que disseram respeito às condições materiais das escolas e às condições de profissionalização dos professores.

Os desafios relativos às condições materiais foram destacados pelos estudantes angolanos, conforme é possível perceber nos excertos de narrativa produzidos por A1 e A2:

Por ter sido uma época em que ainda havia se passado pouco desde o fim da guerra civil, a escassez de salas de aulas e de escolas no geral era alarmante, e isto fez com que o governo transformasse muitas igrejas (principalmente pequenas capelas em todo país) em salas de aulas vinculadas a escolas públicas. Foi em uma das capelas da Igreja Evangélica Congregacional de

Angola (IECA), na cidade do Lobito, aonde comecei o meu percurso acadêmico. [...] havia escassez de cadeiras e por consequência disto os alunos tinham que trazer cadeiras ou qualquer objeto que servisse como assento. Para quem não tinha condição de comprar uma cadeira condigna, que era o meu caso, levava lata de leite, pedaço de madeira e até mesmo pedra para se sentar (A1).

Foi na escola Harmonia, sediada no mesmo município e bairro onde nasci, que dei meus primeiros passos à vida escolar frequentando assim a classe de iniciação, também chamada como “pré-classe”. Uma escola privada, com apenas duas salas, com superlotação de alunos e com péssimas condições, onde os estudantes teriam que trazer assentos de suas próprias casas e/ou até mesmo latas para se sentar, era o meu lar de segunda-feira a sexta-feira. Assim, foi nessas condições, que por 3 anos, de 2002 a 2005, tive a minha primeira experiência com a vida escolar onde frequentei a pré-classe (iniciação), 1ª classe e 2ª classe (A2).

Quando falam da precariedade das condições de funcionamento das escolas, no período pós-guerra, A1 e A2 nos convidam a pensar na importância das políticas educacionais que, através de recursos e investimentos, permitem o desenvolvimento de condições materiais para aprender e ensinar. Os conflitos existentes em muitos países ao redor do mundo decorrem, entre outras questões, da conjugação de relações assimétricas de poder construídas entre os proprietários dos meios de produção e a mão de obra trabalhadora, entre os países centrais do capitalismo e os países periféricos, culminando com o aprofundamento histórico do fosso que separa a produção de riqueza da distribuição; evolução da ciência, da tecnologia e da cultura das possibilidades de humanização e emancipação [19].

As experiências formativas relatadas nos mostram como os sistemas educativos, diante da desigualdade econômica presente nos países, acabam promovendo processos diferenciados de formação, que são determinados pela capacidade econômica das famílias de investir na formação. Quando olhamos para esta realidade, precisamos entender que mesmo quando a educação formal é disponibilizada dentro dos mesmos espaços, dispondo dos mesmos recursos e professores, os pontos de partida dos estudantes são diferentes. Por isso, o discurso do mérito, presente na sociedade contemporânea, é tão questionado e demanda dos educadores um posicionamento político e ético. Contudo, os processos formativos dos próprios professores se constituem como outro problema revelado nas memórias dos licenciandos, conforme aponta A3:

[...] os professores eram poucos qualificados, ou seja, não precisavam nem ter formação pedagógica para ensinar na escola, o que prejudicava bastante, já que a escola iria até a quinta série do ensino fundamental, e no ano que eu ia sair da escola, ela pôs mais uma série, o sexto ano.

A partir desse trecho da narrativa de A3, visualizamos um desafio ainda presente em diferentes contextos, que é a formação de professores. No Brasil, apesar de os dispositivos legais apontarem como qualificação para o exercício da docência a formação em nível superior, visualizamos, através do censo desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a presença de um número significativo de professores denominados leigos, ou seja, que exercem a profissão professor sem a devida certificação. De acordo com o censo de 2018, apenas 77,3% dos professores que atuavam na educação básica no Brasil, dispunham de formação concluída em cursos de licenciatura [24]. Soma-se a esta questão, a perspectiva que avança no contexto das políticas educacionais que reduzem a formação do professor a uma dimensão meramente técnica, distante da problematização da realidade, da postura crítica e reflexiva, limitando, assim, as possibilidades de intervenção na realidade para transformá-la.

O debate sobre as condições de formação e de trabalho dos professores, a partir das narrativas construídas pelos estudantes, colaborou com a compreensão ampliada do educador como um profissional, cujo trabalho é extremamente complexo e não se restringe ao repasse ou transmissão de conteúdos. Desse modo, é necessário que na reflexão sobre a identidade profissional docente consideremos o mesmo como profissional, pertencente a uma categoria, que tem direito à formação e qualificação profissional e a condições dignas de desenvolver seu trabalho e avançar na carreira [11].

Visualizamos nas narrativas dos estudantes as lembranças de docentes que marcaram sua trajetória formativa e influenciaram na construção de projetos de formação profissional.

Os profissionais da instituição estavam comprometidos em nos fornecer uma educação de qualidade sempre. Foram três anos de formação, e neste espaço de tempo aconteceram muitas coisas maravilhosas. E muitos foram os professores que marcaram esta trajetória, porém alguns se destacam, como é o caso dos professores Altino Matias de matemática, Félix Kibeka de Inglês, Sandro Pertine de Tecnologias de Petróleo e Ramon Esquierdo de Química Orgânica. O professor Carmo Lupito Bongue de Química Analítica é a minha maior referência. É um excelentíssimo professor, com uma didática extraordinária. São as suas pegadas que eu desejo seguir na profissão de docente. Pela experiência magnífica que vivenciei no ensino médio, tive a plena certeza que devia continuar a caminhar nesta área de formação (A4).

[...] a professora era muito atenciosa com os alunos e sempre tentava instigar a nós a querer mais, era mais flexível, parecia que ela gostava do que fazia, diferente das minhas professoras do ensino infantil. Tenho certeza que quero trazer comigo esse prazer que ela me repassou em estudar e ter atenção com seus alunos, não há nada melhor do que você gostar do que faz (A5).

[...] tive uma excelente professora de matemática, ela era simplesmente incrível, tinha um dom de explicar matemática como ninguém, admirava bastante seu jeito e sua capacidade de explicar uma matéria que pra muitos era considerada difícil, e ela conseguiu me proporcionar conhecimento rápido e sólido (A6).

Os relatos nos chamam atenção para a importância de reconhecermos a escola e a profissão professor como referências que têm o potencial de promover os estudantes, interferindo de forma direta no universo de possibilidades de inclusão dos mesmos em outros espaços, tanto formativos, como profissionais. Essa tomada de consciência acerca das marcas deixadas na história dos licenciandos por seus professores lança luzes sobre a dimensão afetiva do trabalho docente, numa perspectiva freireana que nos fala da capacidade de afetarmos o outro e sermos por ele afetados [25].

A partir do que foi narrado pelos licenciandos, compreendemos que as vivências dentro do ambiente escolar se constituem como experiências de heteroformação [26], ou seja, como possibilidade de aprender a partir das relações e dos diálogos estabelecidos com os outros e a partir dos outros. Essa “[...] formação enraíza-se na articulação do espaço pessoal com o espaço socializado; progride com o sentido que a pessoa lhe dá, tanto no campo da sua experiência de aprendizagem com o formador, como no quadro da totalidade da sua experiência pessoal” [27, p. 122].

A importância do contexto educacional como o lugar que marca a heteroformação e o papel desempenhado por outra pessoa, nesse caso o professor, indica que a formação se dá por meio da relação social da instituição escolar, pois “aquilo em que cada um se torna é atravessado pela presença de todos aqueles de que se recorda.” [14, p. 81].

Continuando com a reflexão sobre as narrativas, percebemos o licenciando, na composição de suas memórias, como Ser da cognição [12], que busca analisar, compreender e interpretar seus próprios processos de formação e do conhecimento que foi adquirido por toda a sua trajetória, situada na narrativa.

Nessa escola, eu estudava por baixo das árvores, levava a minha própria cadeira para sentar, senão iria sentar no chão. Tive o privilégio de ser um dos melhores alunos da minha turma e da escola, pois o meu desempenho durante as aulas foi positivo por causa de uma Senhora chamada Lalá que me ensinou a escrever e a ler as vogais, ela era muito persistente e existia vezes que eu não gostava de ir para casa dela porque enquanto eu não aprender não tinha recreio e ficava escrevendo. Entrei numa explicação <o que denominamos no Brasil como reforço escolar> quando estava fazendo a mesma classe, para poder aperfeiçoar mais os estudos pois naquele tempo, o professor não dava muita atenção a todos alunos, por isso que era necessário frequentar uma explicação privada. A minha explicadora chamava-se Magui, de nacionalidade portuguesa

e angolana, foi graças a ela que comecei a saber matemática, língua portuguesa, geografia, etc.

A partir da terceira classe, comecei a ver alguns conceitos um pouco profundos sobre matemática, língua portuguesa, música, etc, mas na explicação os estudos eram muito avançados o que me ajudava a me destacar melhor (A7).

<Dona Iolanda> essa professora foi de longe a melhor professora que eu já tive na minha vida, eu achava ela tão incrível que até hoje ainda lembro dela apesar de achar que ela não lembra de mim. Ela dava aula muito bem, explicava também muito bem e tinha bastante paciência, tinha cuidado com os alunos, se preocupava, uma das únicas professoras que tirava tempo para perguntar como você está, para mim isso é incrível, claro que na época eu não me importava com esse tipo de coisa; mas agora que você para pensar, não é todo professor que faz isso, ela era incrível. Outra professora que eu tive no ensino infantil foi a Diana, ela era impaciente e não tinha muito jeito com as crianças, depois de um certo tempo ela melhorou muito, tem uma coisa que eu não esqueço nunca, tinha um garoto que sempre ficava me fazendo raiva e ela observou isso, um dia o garoto me fez chorar aí ela chegou perto de mim e disse, deixa de ser besta e enfrenta ele, se imponha. Pensando nisso agora ela também foi muito importante e eu agradeço a ela por isso, eu era muito besta naquela época, todos brincavam comigo e eu só aguentava calado, depois do que ela disse eu ganhei coragem e enfrentei o garoto, nunca mais ninguém brincou comigo ou melhor, ficou enchendo minha paciência (A8).

Percebemos na fala dos estudantes, o trabalho dos professores que buscavam orientar seu fazer docente pelo olhar sensível para a dimensão cognitiva e para a aprendizagem, sem, contudo, perder de vista as demais dimensões da existência dos educandos, o que indica uma abordagem voltada para a formação humana integral. A partir do exposto, compreendemos os licenciandos como sujeitos históricos que articulam, através de suas narrativas, a produção de si mesmos, numa tessitura densa, composta por fios da experiência que tecem relações com o valor das pessoas e dos espaços de socialização com os quais conviveram.

A produção de narrativas é, portanto, “[...] um trabalho de reconstrução hermenêutica do sujeito, isto é, uma interpretação fundada na exploração e na ativação de todos os jogos de relações: de si com o outro, de si com a multiplicidade de suas pertencas, de si com seu passado, presente e futuro [15, p. 344].” Assim, o movimento de reconstrução e partilha das memórias é compreendido como um convite à reflexão, à articulação entre teoria e prática, à autoavaliação, que permite aos licenciandos questionarem a si mesmos sobre o tipo de professor que estão se tornando, através das articulações entre passado, presente e futuro.

As reflexões que têm como centralidade a perspectiva autobiográfica de formação do sujeito articulam os saberes da experiência com a identidade em permanente

construção [14]. Ao final das narrativas, os estudantes destacam elementos pertinentes de suas experiências e vivências e acerca da contribuição formativa de sua própria trajetória.

De maneira geral, tenho boas lembranças da minha formação até hoje e dos professores que me ensinaram e ensinam. De todos, como professora, o que mais busco e buscarei ter é a empatia. Empatia de entender os alunos, de me colocar no lugar de cada um. Coragem para sempre estar disposta a mudar, e a me adequar as necessidades. E sempre procurar estabelecer um ambiente favorável para a aprendizagem. Na minha opinião, o pior defeito que um professor pode ter é a arrogância! É achar que não tem defeitos e que não precisa mudar. Um professor que não se preocupa em se atualizar, que culpa os alunos pelos maus resultados de toda a turma, e que não procura ajudá-los. Das características de um mau professor, posso dizer que essas são algumas que não desejo ter, e que farei o possível para evitá-las ao máximo (A8).

Enfim, nessas minhas lembranças que tive, vi que amadureci muito, tive pais que sempre se preocuparam com minha educação, sempre estavam ali para me motivar e até hoje eles são assim, sou muito grato por isso. Também quero agradecer a cada professor que me motivou em toda essa minha trajetória da minha vida, do ensino infantil, fundamental e médio. Estou muito feliz em estar fazendo um curso que eu queria de verdade e no futuro poder exercer a profissão de professor (A9).

[...] a minha formação foi marcada por alguns eventos que me levaram a mudar a forma de ver a vida, e esses eventos não seriam possíveis sem os professores. No percurso da minha formação pude identificar diferentes perfis de profissionais da docência com quem tive oportunidade de aprender, entre esses diferentes perfis de professores, poderei abordar certas características que foram mais marcantes para mim como estudante e futuro professor (A11).

O olhar lançado para os antigos professores pelos licenciandos, a partir das narrativas constituídas em sala de aula, foi iluminado pelos conhecimentos sobre a docência adquiridos pelos mesmos a partir do conjunto de componentes curriculares que compõem o projeto pedagógico do curso de licenciatura.

A aprendizagem do olhar problematizador e reflexivo potencializa a identificação de diferentes aspectos da atuação dos profissionais que provavelmente antes de entrar no curso de licenciatura os estudantes não identificariam.

O movimento de reflexão sobre as experiências de vida favorece uma formação de professores política e eticamente situada, rica em articulações teórico-práticas e potente no que se refere ao seu teor emancipatório. Assim, não diz respeito apenas à apropriação de certas competências profissionais, mas permite ao sujeito olhar para si e para o outro enquanto pessoas inteiras, sem perder de vista os desafios presentes nos contextos em que se inserem [28].

Narrar nossas próprias experiências é “[...] contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido” [...]”

[12, p. 47]. Desse modo, verificamos nas falas dos estudantes sobre suas experiências formadoras, além da reflexão sobre seus processos de escolarização, elementos que permitem a construção das características que constituem suas próprias identidades. Assim,

[...] o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial, efetua-se a partir da construção da história de formação, mediante a narrativa das experiências com as quais o autor/ator aprendeu, mediante seu modo de operar escolhas, de se situar em seus vínculos e de definir seus interesses, nas valorizações e aspirações [12, p. 69].

A construção das narrativas autobiográficas, configura-se, a partir do exposto, como possibilidade do licenciando, como sujeito, apropriar-se de sua trajetória de vida, dos conhecimentos que emergem da própria experiência, da possibilidade de escrita crítica e refletida de projetos de futuro, sendo portanto, sujeito histórico e produtor de cultura e de conhecimento (29).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente texto buscamos refletir sobre o potencial pedagógico das histórias de vida na formação inicial de professores na Unilab, partindo da compreensão de que o trabalho com narrativas tem o potencial de articular as dimensões histórica, social, cultural e afetiva dos sujeitos.

Das trajetórias de vida e formação dos licenciandos, emergem lembranças da escola e de professores que se relacionam de forma muito próxima à escolha da profissão docente e ao processo de construção identitária.

A construção de narrativas autobiográficas, realizada junto aos estudantes se constituiu em oportunidade coletiva de aprendizagem, pois a partir das experiências de vida e formação compartilhadas em sala de aula foi possível refletir sobre os desafios formativos, o papel da educação na trajetória histórica dos sujeitos, os trajetos da aprendizagem da profissão e o sentido da docência. Neste movimento, o conjunto de conhecimentos construídos ao longo do curso de licenciatura foram ampliados, adquirindo novos significados e promovendo, também, a ampliação da compreensão da própria existência dos sujeitos.

O trabalho com as narrativas, histórias de vida e pesquisa (auto)biográfica na formação de professores permite a compreensão do eu, singular, do outro e do coletivo. Dessa maneira, quem narra pode compreender os processos de sua constituição como

pessoa e como docente, refletindo sobre o seu caminhar numa perspectiva prospectiva de retornar ao passado, para compreender melhor o presente e projetar melhor o futuro.

O reconhecimento da educação como uma prática social situada, que carrega projetos de sociedade, nos convida a pensar sobre os horizontes para os quais as ações formativas desenvolvidas pelas instituições de ensino caminham, numa perspectiva de práxis. O conjunto de ações pode conduzir para a alienação e manutenção das relações de opressão ou para a emancipação, com a possibilidade de reconfiguração de campos de poder. Assim, quando o currículo do curso de licenciatura reconhece os licenciandos como sujeitos históricos e políticos, é possível desenvolver atividades como a ora analisada, que a partir das histórias de vida de estudantes, oportunizou aos mesmos o movimento de caminhar para si, encontrando sentidos e significados para seus saberes da experiência compreendidos como base para que sigam elaborando o seu próprio projeto de vida e sua identidade profissional.

O movimento de olhar para a realidade e tentar realizar a leitura da mesma nos convida a contextualizar os conhecimentos que já dispomos, mas nos convida também a buscar outros necessários para que possamos compreender a realidade de forma mais ampla. Esse movimento articula dois aspectos importantíssimos: a investigação e a formação. As narrativas dos estudantes demonstram que, a partir de suas vivências e experiências, seus professores apresentavam em suas identidades o que diferentes pesquisadores vêm chamando de professor pesquisador, que articula de maneira contínua a leitura do mundo, da palavra e da profissão.

REFERÊNCIAS

- [1] PIMENTA, Selma Garrido. Para uma resignificação da Didática. In PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Didática e formação de professores: percurso e perspectivas em Brasil em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011.
- [2] BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Casa Civil, 2002.
- [3] BRASIL. Ministério da Educação **Resolução CNE/CP 07/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Casa Civil, 2015.

- [4] PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 15-34.
- [5] GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- [6] PINEAU, Gaston; LE GRAND, Jean-Louis. **As histórias de vida**. Natal-RN: Edufrn, 2012.
- [7] TRIVIÑOS, Augusto Silva. A dialética materialista e a prática social. In: **Movimento**. Porto Alegre, v. 12, n. 02, p. 121-142, maio/agosto de 2006.
- [8] BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.
- [9] PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 8. ed. São Paulo - SP: Cortez, 2017.
- [10] FREIRE, Paulo. Educação como prática de Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- [11] COSTA, Elisangela André da Silva. **Diálogos Pedagógicos entre Escola e Universidade a partir da formação inicial de professores**: o caminho e o caminhar da Unilab. Relatório (Pós-Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2018.
- [12] JOSSO, Marie-christine. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2010.
- [13] BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Casa Civil, 2019.
- [14] DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 77-90.
- [15] DELORY-MOMBERGER, Christine. **As histórias de vida**: da invenção de si ao projeto de formação. Natal: EDUFRN, 2014.
- [16] FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Tradução Maria Nóvoa. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 29-55.
- [17] BRASIL. **Lei Nº 12.289**, de 20 de julho de 2010. Dispõe sobre a criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2010.

- [18] COSTA, Elisangela André da Silva. Programa Residência Pedagógica UNILAB: em busca de uma formação de professores pautada pela reflexão crítica sobre a realidade In: COSTA, Elisangela André da Silva. et al (Orgs.) **Programa Residência Pedagógica-UNILAB: os desafios de ensinar e aprender a profissão professor (a) à luz da diversidade** [recurso eletrônico] / Elisangela André da Silva Costa et al (Orgs.) Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. p.p.18-32.
- [19] QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005 p. 107- 130.
- [20] UNILAB. **Programa da disciplina Práticas Educativas III: curso de licenciatura em Química.** Redenção: UNILAB, 2019.
- [21] BRUNER, Jerome. A invenção de ser: a autobiografia e suas formas. In: OLSON, David; TORRANCE, Nancy (Orgs.). **Cultura escrita e oralidade.** São Paulo: Ática, 1995. p. 141- 161.
- [22] SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.
- [23] DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 133-141.
- [24] BRASIL. INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2018.** Brasília: INEP, 2019.
- [25] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- [26] PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre a hétero e a ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 91-109.
- [27] CHENÉ, Adèle. A narrativa de formação e a formação de formadores. In NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014. p. 121-132.
- [28] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [29] MIGNOLO, Walter D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005 p. 33-49.

PROGRAMA NOVOS CAMINHOS: A DUALIDADE ASSUMIDA?

NEW PATHWAYS PROGRAM: DUALITY ASSUMED?

¹Edilana Carlos da Silva; ^{*2}Francisco das Chagas da Silva Souza;

³Francisco Vieira da Silva

¹Bacharela em Comunicação Social – Jornalismo – pela (UERN), Mestranda em Ensino (IFRN/UFERSA/UERN).

²Doutor em Educação pela UFRN. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Mossoró, Brasil.

³Doutor em Linguística pela UFPB. Professor Adjunto da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA), Caraúbas, Brasil.

Autor para correspondência: e-mail: chagasifrn@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, o objetivo é discutir a Reforma do Novo Ensino Médio, especificamente o Itinerário Formativo V: “Formação Técnica e Profissional”. A pesquisa deu-se por meio do exame dos documentos normativos do Novo Ensino Médio e da análise da campanha publicitária do Programa Novos Caminhos, lançado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2019 [1]. A finalidade foi investigar em que medida tem-se uma nova configuração do ensino ou se subsiste a manutenção declarada da dualidade educacional brasileira, que separa o ensino técnico-profissional da formação geral. Conclui-se que a reforma e, por extensão, o Programa Novos Caminhos, caracteriza-se pela flexibilização curricular, concepção de competências no cenário escolar e pela formação técnica e profissional, cuja finalidade é o imediato ingresso no mercado de trabalho, valorizando, pois, a lógica neoliberal e reafirmando a dualidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Programa Novos Caminhos. Dualidade Educacional. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

In this article, the objective is to discuss the Reform of the New High School, specifically the Formative Itinerary V: “Technical and Professional Training”. The research took place through the examination of the normative documents of the New High School and the analysis of the advertising campaign of the New Paths Program, launched by the Ministry of Education (MEC), in 2019 [1]. The purpose was to investigate to what extent there is a new teaching configuration or if the declared maintenance of the Brazilian educational duality remains, which separates technical and professional education from general education. It is concluded that the reform and, by extension, the Novos Caminhos Program, is characterized by curricular flexibility, conception of competences in the school scenario and by technical and professional training, whose purpose is the immediate entry into the labor market, valuing, therefore, neoliberal logic and reaffirming the Brazilian educational duality.

Keywords: New High School. New Paths Program. Educational Duality. Integrated High School.

1 INTRODUÇÃO

“A educação profissional e tecnológica abre novos caminhos. A gente estuda o que gosta e termina o Ensino Médio já com uma profissão. É mais emprego, mais renda e mais oportunidade” [1]. Assim, conforme essa parte do discurso do lançamento do Programa Novos Caminhos, para conseguir a inserção no mercado de trabalho, basta o jovem optar pela Formação Técnica e Profissional, um dos cinco itinerários criados pela

reforma que gerou o “Novo Ensino Médio”³⁵, aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017, sancionada pelo então presidente Michel Temer [2]. Essa reforma criou cinco eixos estruturantes, denominados de “Itinerários Formativos”, a saber: Linguagens (Português, Inglês, Artes e Educação Física), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais (História, Geografia, Sociologia e Filosofia), Matemática e suas tecnologias e Formação Técnica e Profissional. Tais itinerários voltados à mediação e intervenção sociocultural, ao empreendedorismo e à investigação científica.

Nessa perspectiva, considerando esse cenário de poder de decisão dos jovens, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2019, o Programa Novos Caminhos, com a finalidade de ressaltar a importância do Itinerário Formativo V, visando despertar e impulsionar o interesse dos jovens pela profissionalização [1]. Almeja aumentar em até 80% as matrículas nessa área de formação. A fala do ministro da educação à época, Abraham Weintraub, no dia do lançamento do programa, foi enfática: “Um curso técnico bom permite ao jovem ter renda superior a alguém formado em curso superior, que não tem foco na realidade”³⁶. O destaque dado pelo ministro à renda como indicativo de êxito no âmbito do ensino técnico, em comparação com o ensino superior, parece mostrar como o referido programa concebe a relação desse ensino com outras modalidades e perfis formativos.

Diante disso, defendemos a tese de que com a concretização do Itinerário Formativo V oficializa-se a realidade dual que tem margeado a educação do país, a partir de uma separação nítida entre ensino técnico-profissional e a formação geral e propedêutica, como ocorreu com o Decreto nº 2.208/1997 [3], vindo a atenuar-se no início deste século, a partir da proposta do Ensino Médio Integrado (EMI), criado pelo Decreto nº 5.154/2004 [4].

Nesse prisma, ressaltamos que essa reforma é o retorno da dualidade assumida, justamente por ser muito semelhante ao perfil de formação dicotômica que já vinha sendo ofertada no país e que, em alguns cenários históricos, apresentou-se como velada. No pronunciamento do ex-ministro da Educação essa dualidade mostra-se flagrante: “A educação tem que estar voltada para o mercado de trabalho, não pode dar as costas e

³⁵ A palavra entre aspas justifica-se por considerarmos que o chamado “Novo Ensino Médio”, na prática, não trouxe grandes avanços; ao contrário, reforça a dualidade na educação brasileira e se encontra ancorada em propósitos neoliberais como algumas reformas anteriores.

³⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/81071-mec-lanca-novos-caminhos-para-impulsionar-a-educacao-profissional-e-tecnologica>. Acesso em: 22 fev. 2020.

ignorar o setor produtivo”. Na fala do ministro, o emprego da modalidade deontica expressa no “tem que” delinea a premência do projeto educacional em foco: a valorização do mercado de trabalho e da produtividade. Quaisquer alternativas que não considerem esse aspecto não encontram eco no perfil definido por essa proposta governamental. Nessa perspectiva, convém indagar: a quem se destina essa modalidade educacional? Quem será contemplado com essa imediata inserção no mercado de trabalho? Para quem se endereça ensino técnico assinalado apenas pela técnica? Quem deve terminar o Ensino Médio já com uma profissão?

Frente a esses questionamentos, este artigo analisa documentos normativos do “Novo Ensino Médio” e a campanha publicitária do Programa Novos Caminhos, lançada pelo Ministério da Educação (MEC), em outubro de 2019, com o intuito de investigar de que modo essa configuração do ensino técnico-profissional, caracterizada por um efeito de novidade, fortalece o binômio existente entre a formação profissional e a formação geral, cujos contornos engendram a dualidade educacional brasileira.

Para tais questões de investigação, utilizamos como referenciais alguns autores do campo Trabalho e Educação como [5], [6], [7], [8], dentre outros que compreendem a EPT (Educação Profissional e Tecnológica)³⁷ como uma modalidade de ensino cujo foco é a formação integral de sujeitos emancipados e comprometidos com a transformação social, proposta que, para nós, vai de encontro com as posições do atual governo. Além disso, mobilizamos as reflexões de [9 e 10], para analisarmos a produção do discurso sobre o ensino técnico-profissional no âmbito do Programa Novos Caminhos.

Quanto à metodologia, trata-se de um estudo descritivo-interpretativo que segue abordagem prioritariamente qualitativa. O recorte temporal remete ao ano de 2017, período no qual foi oficializada a Lei nº 13.415 [2], a outubro de 2019, quando foi lançado o Programa Novos Caminhos, pelo Ministério da Educação (MEC) [1]. O estudo da campanha publicitária deu-se por meio de análise das materialidades verbais e audiovisuais.

Em relação à estrutura do artigo, convém destacar que, na primeira parte, apresentamos o Ensino Médio Integrado (EMI)³⁸ como possibilidade de superação da dicotomia educacional brasileira. Esse destaque dá-se por considerarmos importante o

³⁷ Modalidade educacional prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), cujo principal objetivo é preparar para o exercício das profissões, de modo a fazer com que o aluno possa ingressar no mundo do trabalho com a formação adequada.

³⁸ O Ensino Médio Integrado é uma modalidade de ensino em que o estudante cursa o ensino médio de modo concomitante a uma formação técnica.

leitor compreender o EMI como uma bandeira de luta dos pesquisadores do campo Trabalho e Educação e que se confronta com a ideia de Itinerários Formativos. Em seguida, discutimos a reforma que criou o “Novo Ensino Médio”, suas características e a campanha publicitária do Programa Novos caminhos, seguido das considerações finais.

2 ENSINO MÉDIO INTEGRADO: PROPOSTA DE SUPERAÇÃO DA DUALIDADE BRASILEIRA

Uma análise das políticas educacionais no Brasil evidencia que estas são marcadas por uma dualidade: de um lado, oferta-se uma educação voltada aos interesses das elites que controlam o poder político e econômico; de outro, dá-se, aos mais pobres, uma educação voltada para o trabalho, para a formação da mão de obra, de acordo com as demandas do capital nacional e internacional. Essa dualidade, às vezes apresenta-se mascarada, velada; mas, em outros momentos, é claramente revelada. Um exemplo disso foi a reforma implantada por meio do Decreto nº 2.208, em 17 de abril de 1997, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso [3].

O Decreto nº 2.208/1997 legitimou a separação entre a formação geral e a profissional [3]. Assim, nas instituições de EPT, o Ensino Médio, quando ofertado, não ocorreria articulado à formação profissional, pois este último era ofertado nas formas Concomitante e Subsequente ao Ensino Médio [3]. Logo, não era objetivo a formação omnilateral na qual não se “[...] pela riqueza do que o preenche, mas pela riqueza do que lhe falta e se torna absolutamente indispensável e imprescindível para o seu ser: a realidade exterior, natural e social criada pelo trabalho humano como manifestação humana livre” [11].

Da mesma forma que outras políticas educacionais, o Decreto nº 2.208/1997 foi motivado por interesses políticos e econômicos. A formação técnico-profissional era pensada, mais uma vez, sob indicadores financeiros para o capital, cuja finalidade é o custo-benefício no elo trabalho e educação [3]. Foi uma reforma estabelecida por meio de premissas neoliberais, as quais pautaram-se em ideais como competência profissional, flexibilidade, requalificação, competitividade, individualidade, meritocracia, desregulamentação e Estado Mínimo. Visava-se promover privatizações e reduzir as despesas do Estado em relação à educação. Alegava-se que tais ações foram pensadas em nome do “desenvolvimento” e da modernização de mercado [12].

As expectativas por um novo currículo que integrasse a formação geral, propedêutica, à formação profissional, ganharam força com a chegada do Presidente Luís Inácio Lula da Silva ao poder, em 2003, com amplo apoio dos movimentos populares. Após uma série de debates, promovidos em encontros com a presença de educadores e representantes do MEC, em 23 de julho de 2004 foi sancionado o Decreto nº 5.154, que extinguiu o Decreto nº 2.208/1997 e permitiu a integração entre o Ensino Médio e a formação profissional [4]. As discussões que levaram à extinção de um decreto por meio de outro não foram pacíficas como revelam [6]. Entretanto, esses autores compreendem que esta era a opção mais viável naquele momento de início de um governo de esquerda e que precisava se afirmar politicamente. Assim, mesmo com os avanços trazidos para a superação da dualidade, o Decreto do Presidente Lula sofreu críticas de educadores progressistas por manter as formas Concomitante e Subsequente presentes no Decreto nº 2.208/1997 [3].

O EMI objetiva superar a dualidade do currículo ao proporcionar um ensino que integre trabalho, cultura, ciência e tecnologia de modo que promova a formação humana em suas várias dimensões e não apenas a formação de mão de obra para satisfazer as demandas do mercado. “Parte-se do pressuposto de que o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação omnilateral, integral ou politécnica” [5], pois, “[...] é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnicidade pode abarcar a ideia de formação humana integral” [5].

Politecnicidade, formação omnilateral, trabalho como princípio educativo são elementos basilares do EMI³⁹. A estes somamos a concepção da escola unitária do pensador italiano Antonio Gramsci, qual seja, uma “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa” [13]. Essa escola pauta-se nas relações entre teoria e prática, trabalho intelectual e manual, formações profissional e geral, contribuindo, assim, para democratizar a educação. A formação humanística proposta pela natureza da escola unitária investe na possibilidade de se autoconstruir novos seres humanos, haja vista que a formação proposta não fica restrita a ser um instrumento a serviço da sociedade

³⁹ Estes conceitos apresentam uma densidade teórica que, caso abordássemos, correríamos o risco de ficar na superficialidade. Dessa forma, indicamos como leituras a obra “Sobre a concepção de politecnicidade” [15]; e os artigos “O choque teórico da politecnicidade [16]; “O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos?” [17]; “A politecnicidade nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30” [18]; “A ‘personalidade vigorosamente formada’, em Gramsci, e obstáculos no âmbito do ensino médio” [19].

burguesa. Ao contrário, possibilita formação crítica e alternativa no âmbito das relações sociais capitalistas [14].

A educação, segundo Gramsci, pode livrar os sujeitos da divisão de classes e dos preconceitos sociais, ou seja, uma oportunidade de luta pela transformação social. Nesse prisma, [14] explicam que se “[...] inaugura um autêntico humanismo em que o ser humano é compreendido como o conjunto das relações sociais, um ser concreto e histórico, um devir humano-social”. Por fim, é importante destacar a perspectiva de escola criadora em Gramsci, esta é assim definida pelo filósofo:

A escola criadora é o coroamento da escola ativa: na primeira fase, tende-se a disciplinar e, portanto, também a nivelar, a obter uma certa espécie de “conformismo” que pode ser chamado de “dinâmico”; na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, mas com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade [20].

Nessa direção, [21] veem, no ensino integrado, uma proposta pedagógica comprometida com a utopia de uma formação por inteiro que “[...] não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais”.

Para [7], a formação integrada considera que a educação geral deve se apresentar como “[...] parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior”.

Todavia, os avanços propostos pelo EMI, no sentido de travessia para uma educação não dualista, esbarram com a realidade social e política brasileira. Diante disso, [5] questionam: “é possível caminhar nessa direção em uma sociedade capitalista e periférica como a do Brasil?”.

Um ano após o questionamento feito por [5], o então presidente Michel Temer tornou evidentes esses limites ao propor a Medida Provisória (MP) nº 746, em 22 de setembro de 2016, com a finalidade de reformar o ensino médio nas escolas públicas e

privadas do país [22]. Em 16 de fevereiro de 2017, a MP foi aprovada pelo Senado e transformada na Lei nº 13.415, sancionada pelo presidente da República [2].

3 O “NOVO ENSINO MÉDIO”

A Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro 2016, teve como finalidade reformular o Ensino Médio nas escolas públicas e privadas do país. Em síntese, objetivou promover alterações na estrutura da última etapa da educação básica [22]. Em 16 de fevereiro de 2017, a MP foi aprovada pelo Senado e transformada na Lei nº 13.415, sancionada pelo então presidente Michel Temer [2].

O fato de ter sido uma MP já nos mostra certo autoritarismo e arbitrariedade do processo, pois seguiu um curso que não valorizou o amplo debate entre os diversos agentes envolvidos na educação. De acordo com [8], a MP 746/2016 é a etapa semifinal de um projeto iniciado em 2013 por meio de um Projeto de Lei (o PL nº 6.840) apresentado pela Comissão Especial de Educação da Câmara dos Deputados. Ainda conforme [8], esse projeto contou com a participação de setores sociais identificados com o empresariado nacional, o qual tem se incorporado aos marcos decisórios da educação do país, para atender aos interesses do capitalismo financeiro.

A partir do exame da referida lei, destacamos as principais mudanças do “Novo Ensino Médio”: implementar as escolas de Ensino Médio em tempo integral mudando o tempo anual de permanência do aluno na escola. Antes a duração mínima anual era de 800 horas. Com a nova proposta, ficou determinado que seja de 1.000 horas. A reforma aumentou a carga horária diária de 4 para 5 horas. Os Estados têm cinco anos para se adaptarem a essa nova rotina. Após o processo de adaptação do projeto nas escolas, o governo objetiva chegar a 1.400 horas/anual, isto é, 7 horas/aula por dia.

O currículo também passou por mudanças, passando a ser dividido entre temas comuns e específicos. Com o novo modelo, o aluno poderá escolher parte das disciplinas que quer estudar, conforme a sua aptidão ou projeto profissional, sendo 60% das disciplinas iguais para todos os alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁴⁰ regerá o currículo de forma que todas as escolas terão que segui-la [23]. Os outros 40%

⁴⁰ Conforme o Portal do MEC, a BNCC “é um conjunto de orientações que deverá nortear a (re)elaboração dos currículos de referência das escolas das redes públicas e privadas de ensino de todo o Brasil. A Base trará os conhecimentos essenciais, as competências, habilidades e as aprendizagens pretendidas para crianças e jovens em cada etapa da educação básica [24]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 13 jul. 2020.

do ensino são denominados de parte flexível, visto que poderá ser adaptada à realidade de cada região e de cada escola. Nesse âmbito, professores com notório-saber poderão atuar na oferta do ensino médio, no contexto de disciplinas que não fazem parte da formação deles [2].

A parte flexível do currículo é composta por cinco eixos estruturantes, denominados de “Itinerários Formativos”, conforme apresentamos na introdução desse artigo. São voltados à mediação e intervenção sociocultural, ao empreendedorismo e à investigação científica. Cada escola deverá ofertar pelo menos duas opções de Itinerários Formativos.

A partir dessa reforma, poucas disciplinas ficaram entre os conteúdos obrigatórios. Esse fato tem levantado discussões e críticas entre educadores, especialistas e intelectuais porque importantes áreas do conhecimento, como Ciências Humanas e da Natureza, não foram contempladas, oficialmente, pelo currículo, ficando restritas somente aos Itinerários Formativos. Essa flexibilização curricular, caracterizada pela teoria das competências, corrobora para a dualidade estrutural do ensino, principalmente em relação à oferta da formação técnica e profissional, pois investe na relação capital-trabalho, a qual reflete no elo trabalho-educação por meio do perfil de formação rápido que valoriza interesses políticos e econômicos, ancorados pelas políticas neoliberais.

Nesse cenário, as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa, Arte e Educação Física não mudaram, pois continuaram a ser obrigatórias nos três anos de Ensino Médio. A de Espanhol passou a ser opcional. Sociologia e Filosofia são disciplinas mandatórias; no entanto, podem ser estudadas dentro de outras, uma forma de desvalorizá-las, já que não podem aboli-las, pois são ofertadas conforme determina a legislação vigente. Segundo a reforma, as comunidades indígenas têm direito ao ensino em suas próprias línguas. O currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e pelos Itinerários Formativos [2]. Nessa lógica, vale mencionar o posicionamento de [25], quando diz que “[...] ao retomar o currículo dividido por opções formativas, houve retrocesso, pois esta forma de organização já foi vivenciada no período da ditadura militar e foi duramente criticado”.

Aliás, uma questão que precisa ser levantada é: as escolas públicas brasileiras têm as condições para as ofertas desses itinerários? [26] não acreditam nessa possibilidade. Para eles, fatores como limitações de orçamento, de equipe profissional, da pouca ou inexistente infraestrutura, especialmente para montar os laboratórios. “Com efeito, essas

escolas optarão por oferecer apenas os itinerários formativos de acordo com a disponibilidade de profissionais habilitados para atuação naquele percurso específico”. Assim, “A ‘escolha’, longe de ser uma oportunidade para o discente, dependerá das vagas ofertadas pelo sistema de ensino, o que reforça a perda de autonomia do estudante” [26].

[27], do mesmo modo que [26], não creem na realização, na prática, da propaganda do governo federal para conseguir a adesão da população à reforma: a promessa da liberdade de escolha que esta proporcionará aos estudantes:

[...] essa propagada da liberdade de escolha pode, em verdade, ser uma quimera: uma vez que não há a obrigatoriedade dos estabelecimentos de ensino oferecerem todos os itinerários formativos e que uma grande parte das escolas enfrentam problemas estruturais e de falta de profissionais, o que poderá acontecer de fato é justamente a limitação da escolha do aluno aos itinerários oferecidos pelos estabelecimentos. Ou seja, o aluno escolherá o itinerário que a escola terá capacidade de oferecer de acordo com suas limitações de infra estruturais e de pessoal: se a escola só for capaz de oferecer um único itinerário, será esse que o aluno irá, sem alternativas, seguir. Como resultado, nem todos terão acesso a todos os conteúdos, aumentando a já imensa desigualdade de nosso sistema educacional. Nos parece que com a reforma está sendo recriado o mecanismo de dupla formação e o espaço para a formação profissional que visa meramente instrumentar o trabalhador [27].

Segundo o MEC, essa reforma foi pensada para fortalecer a qualidade do ensino no país. Nessa ótica, o governo atualizou e/ou elaborou e publicou documentos norteadores para reforçá-la, a saber: atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por meio da Resolução nº 3/2018 [28], Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular [29], Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos [30] e o Guia de Implementação do Novo Ensino Médio [31]. Diante do exposto, infere-se que o “novo” nessa reforma acentua o “velho” padrão dual das reformas das outras décadas. Conforme sublinha [8], a reforma não aponta na direção de uma mudança social, mas se volta para a permanência das desigualdades, na medida em que se ancora na mera instrumentalização dos filhos da classe trabalhadora.

Convém pensarmos, nesse aspecto, sobre como o significante “novo” funciona tanto na configuração do Ensino Médio, como no Programa Novos Caminhos, a ser analisado na seção a seguir sobre a produção de verdades acerca da educação. De acordo com [32], o discurso do novo compõe um imaginário que nos remete a momentos da história brasileira, como a descoberta de uma “nova” terra, num sentido fundador. Caminhando pela história, vimos esse discurso se enlaçar ao âmbito da produção

neoliberal em que o novo é parte fundamental do processo: “novos produtos, novos métodos, novas tecnologias, que, na busca do ideal, incitam [...] a descartar o velho e a fundar um novo fazer” [32]. Dessa maneira, podemos ponderar que o efeito de novidade representa um ideal, um recorte do real que acaba por mostrar que os limites entre o novo e o velho são bem mais estreitos do que se pensa. Assim, podemos indagar: até que ponto o “novo” seria de fato novo? Em que medida o “novo” traz consigo traços do “velho”? Nas palavras de [32], “[...] as fronteiras entre o velho e o novo são fluidas, mesmo a travessia desses limites impossibilitaria verificar onde acaba um e começa outro”.

Para o MEC, essa reforma, marcada pelo discurso do novo, representa um mecanismo que busca tornar o Ensino Médio mais “interessante, atrativo e significativo” para os jovens. O governo ainda defende que é por meio das novas visões dessa atual reforma que a evasão escolar vai diminuir e o número de matriculados vai aumentar, principalmente no âmbito da formação técnica e profissional. Por meio dessa formação, o governo quer aproximar a realidade do que é aprendido na escola com a necessidade das demandas de mercado. Portanto, foi pensando em incentivar os jovens a optarem pela formação técnica e profissional (V Itinerário Formativo), que o Governo Federal lançou, em 2019, o Programa Novos Caminhos.

O caráter tecnicista dessa reforma pode corroborar as desigualdades sociais ao investir na formação rápida, fruto da cultura assistencialista do Estado mínimo e da pedagogia das competências, as quais têm como finalidade capacitar mão de obra a baixo preço para vender a sua força de trabalho aos detentores dos meios de produção. Segundo [8], a reforma oferece um processo de semiformação pragmática que encontra respaldo de maneira explícita na conjuntura política e social do Brasil desde 2016, especialmente quando cotejamos a reforma do Ensino Médio com outras medidas, como a reforma trabalhista, que pontua a questão da flexibilização do trabalhador, a “desburocratização” das leis e a perda de direitos conquistados a duras penas, como forma de adequar essa força de trabalho aos interesses do mercado.

Numa concepção histórica da educação brasileira, essa política pública é marcada pela experiência negativa do passado, visto que foi pensada, estruturada e oficializada, de modo a dificultar a possibilidade de ascensão social da classe trabalhadora, devido à qualidade da formação que lhe será ofertada, técnica/profissional, em breve. Em certa medida, tal reforma pode distorcer a oportunidade de se ofertar a formação Integrada ao Ensino Médio, criada pelo governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, caracterizada

por um viés mais democrático e popular, pois o currículo do “Novo Ensino Médio” “evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados” [25].

Conforme o exposto, poucas disciplinas permaneceram obrigatórias, fato que tem gerado discussões e críticas por parte de educadores. Essa flexibilização curricular está alicerçada na pedagogia das competências. Segundo [33]:

Além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a “pedagogia das competências” visa também a institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós-moderna. Por isto, a “pedagogia das competências” não se limita à escola, mas visa a se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade.

Além de atender o propósito de reordenar a relação entre escola e emprego, a “pedagogia das competências” visa também institucionalizar novas formas de educar os trabalhadores no contexto político-econômico neoliberal, entremeado a uma cultura chamada de pós-moderna. Por isto, a “pedagogia das competências” não se limita à escola, mas visa a se instaurar nas diversas práticas sociais pelas quais as pessoas se educam. Nesse contexto, a noção de competência vem compor o conjunto de novos signos e significados talhados na cultura expressiva do estágio de acumulação flexível do capital, desempenhando um papel específico na representação dos processos de formação e de comportamento do trabalhador na sociedade.

Ao realizarem um mapeamento da produção acadêmica acerca da Lei nº 13.415/2017, [34] observam que os autores dos estudos geralmente se apresentam contrários à reforma, pois “[...] consideram que a reforma não foi construída junto à sociedade civil, aos pesquisadores e às escolas, mas que veio de forma verticalizada, modificando as principais leis que regem a educação brasileira [...]”.

De acordo com [35], “[...] o capitalismo econômico-financeiro, que pinta fortemente a racionalidade neoliberal do presente, rompendo barreiras físicas e geográficas, em busca de empreendimentos mais rentáveis, segue não beneficiando a todos”. Pensando nesse viés, poderemos observar o funcionamento de estratégias discursivas empregadas na campanha publicitária do Programa Novos Caminhos, de modo a analisar como se produzem certos efeitos de sentido sobre a educação técnica e profissional e como esses efeitos estão alinhados ao cenário neoliberal.

Acreditamos, então, que as escolas públicas terão dificuldades em ofertar os cinco Itinerários Formativos, em razão de limitações de orçamento e de equipe profissional, além da pouca ou inexistente infraestrutura, especialmente para montar os laboratórios. Com efeito, essas escolas optarão por oferecer apenas os itinerários.

O lançamento do Programa Novos Caminhos, em 08 de outubro de 2019, em Brasília, contando com a presença do então Ministro da Educação, Abraham Weintraub, do secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Ariosto Antunes e de grande plateia. Em seguida, foi lançada a campanha publicitária do Governo Federal sobre o Itinerário Formativo V - Formação Técnica e Profissional.

A campanha foi publicizada em diversas plataformas midiáticas de comunicação, tais como: nas redes sociais *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*; na ferramenta *VLibras*⁴¹, que possibilita traduzir automaticamente do Português para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); no canal do MEC *YouTube*⁴²; em canais de TV e no *site*⁴³ oficial do MEC. Diante disso, no *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* foram divulgadas imagens compatíveis com a ideia central da campanha, apresentada pelo vídeo de lançamento do Programa Novos Caminhos, o qual foi produzido num cenário trabalhístico diversificado, tendo como protagonista uma jovem em meio a várias portas que dão acesso a diferentes espaços de trabalho.

Em 11 de outubro de 2019, o MEC postou no *Facebook* a versão do lançamento do programa em análise com a seguinte legenda: “[#NovosCaminhos](#) O Programa Novos Caminhos vai fortalecer a educação profissional e tecnológica e dar mais oportunidades aos jovens brasileiros. Saiba mais em mec.gov.br” [1].

⁴¹ O VLibras é um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, que traduz conteúdos digitais (texto, vídeo, áudio) para a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), tornando computadores, celulares e plataforma Web acessíveis para pessoas surdas. Fonte: <https://vlibras.gov.br/>. Acesso em: 31 jan. 2020.

⁴² Disponível em: <https://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao/videos>. Acesso em: 31 jan. 2020.

⁴³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/novoscaminhos/index.html>. Acesso em: 31 jan. 2020.

Figura 1 – Campanha de divulgação do Programa Novos Caminhos no Facebook



Fonte: Facebook ⁴⁴oficial do MEC

A imagem apresenta, na parte superior, é uma chamada textual que denota, literalmente, o objetivo do Programa Novos Caminhos: “Da escola para o mercado de trabalho”, ou seja, formar jovens para ingressarem imediatamente no mercado de trabalho, algo impossível de acontecer pois, no capitalismo, não há espaço para todos nem é possível o desemprego zero.

Entendemos que o Itinerário Formativo V do “Novo Ensino Médio” não incentiva os jovens, notadamente de classes sociais economicamente desfavorecidas, a ingressarem no Ensino Superior. Ao contrário, a Lei nº 13.415/2017, anseia que o jovem egresso do Ensino Médio tenha uma inserção “imediate” no mercado de trabalho, o lugar reservado aos filhos da classe trabalhadora. Dessa maneira, tem-se o reforço da ótica do ensino dual, pois não prioriza a relação integrada entre a formação técnico-profissional e a formação geral, como se propõe o EMI já apresentado neste artigo.

Nessa direção, [36] alertam que a “[...] formação técnica e profissional possibilitada pela BNCC nada tem a ver com o ensino técnico integrado ao ensino médio, que articula formação geral e profissional”. Ao contrário disso, nessa nova proposta, a integralização é desarticulada. Adiante, os autores ponderam que a existência de um único itinerário voltado para o ensino técnico revela a cristalização “[...] da

⁴⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/ministeriodaeducacao/photos>. Acesso em: 31 jan. 2020.

dualidade educacional, numa formação voltada para o mercado de trabalho e para a adaptação de suas novas exigências e transformações contínuas, contrapondo-se aos outros que tem como objetivo a formação para o prosseguimento de estudos” [36].

A Figura 1 também mostra o cenário de um escritório com cadeiras confortáveis próximas a mesas com computadores aparentemente sofisticados. Trata-se de um ambiente asseado e agradável. A fisionomia da jovem coaduna com o ambiente que, conforme sugere a campanha, seria o local de trabalho desejado pelo jovem oriundo do Ensino Médio. A porta ao fundo leva-nos a um cenário ainda mais futurista e tecnológico, tendo em vista a iluminação monocromática azul e reflexos que lembram lâmpadas de LED.

A legenda da publicação no *Facebook*, em análise, explicita que se visa fortalecer a EPT. Logo, supõe-se que os jovens, ao optarem pelo Itinerário Formativo trabalharão em escritórios como aqueles da imagem, com sofisticados computadores, mobiliários, conforto, decoração e iluminação, reflexos de um ambiente aconchegante. É mais provável que ocupem cargos que denotem funções para atuarem no “chão das fábricas”, em locais de trabalhos árduos. A realidade apresentada pela campanha parece divergente da que espera o mercado de trabalho técnico, o qual concebe os sujeitos como fonte de lucro para o capital.

Essa postagem no *Facebook* teve milhares de curtidas, com *emojis* alusivos a “curti” e “amei”, apesar de também alguns exprimissem “odiei”. Teve 129 compartilhamentos e 213 comentários do público-alvo da rede social, o qual divergiu em suas opiniões⁴⁵. Outras postagens também foram feitas pelo MEC usando novas versões de imagens, cores e vídeos. No entanto, a ideia central da campanha publicitária sempre é mantida: portas de oportunidades no mercado de trabalho que se abrem a todo instante.

No *Twitter*, a primeira postagem sobre o Programa Novos Caminhos deu-se no dia do lançamento do programa, com o intuito de convidar as pessoas para assistirem ao evento. A postagem assim se manifestou: “#AoVivo O ministro da Educação, Abraham Weintraub, e o secretário de Educação Profissional e Tecnológica, Ariosto Culau, concedem entrevista coletiva para lançamento do programa [#NovosCaminhos](#). Acompanhe: <http://bit.ly/33hFJLd>”. Nesse mesmo dia, outras postagens também foram realizadas disponibilizando *links* para interessados em conhecer o Programa.

⁴⁵ Referimo-nos ao dia 31 de janeiro de 2020.

Ao todo, foram 13 postagens explorando apenas o *slogan* da campanha, que se constitui por meio da figura de um globo interligado tecnologicamente, produzido sob variados tons de cores, formatos e dimensões. Essa tática de repetição discursiva é uma estratégia de *marketing* que busca naturalizar o discurso, ao fazê-lo circular incessantemente nas redes sociais, a partir do que [37], denomina de convergência digital. Entendemos que a circulação pletórica desses discursos produz uma verdade a respeito do Programa Novos Caminhos, qual seja: um programa inovador que trará grandes benefícios para os jovens.

O vídeo oficial de lançamento do Programa Novos Caminhos⁴⁶ tem duração de trinta e um segundos e apresenta como protagonista uma jovem que demonstra entusiasmo e passa sentido de confiança em meio a tantas oportunidades que o projeto oferta. Assim, age rápido em relação às diversas portas de “novos” empregos que se abrem ao longo do vídeo, proporcionadas pela inovação da reforma do “Novo Ensino Médio”. Tudo isso vai acontecendo naturalmente no contexto de um cenário diversificado, tecnológico, colorido e dinâmico. A ideia do vídeo é que o Programa Novos Caminhos abrirá oportunidades variadas para a juventude. Mais uma vez, a realidade representada não condiz com o Itinerário Formativo V, marcado por um perfil técnico e profissionalizante. A configuração desse itinerário permite-nos problematizar como o currículo relaciona-se com as relações de saber e de poder presentes na sociedade. Noutros termos, para atender a demanda do mercado, o currículo emaranha-se às técnicas do capitalismo financeiro, marcado pelo apelo à competição, ao empreendedorismo, à flexibilidade, à “uberização” do ensino, a uma formação mecânica e especializada. Conforme pondera [38], o currículo é um território político, sendo resultante de um processo histórico, o qual é assinalado por embates e disputas.

O fio condutor do vídeo é a ideia central da campanha: “abrir novas portas de trabalho”. A produção foi adaptada a vários tipos de modalidades, como auditivo, verbal, não verbal, legendado e LIBRAS. O diálogo é iniciado já com o reforço do perfil de formação do projeto: “A educação profissional e tecnológica abre novos caminhos. A gente estuda o que gosta e termina o ensino médio já com uma profissão” [1]. Neste momento, aparece ao lado direito do vídeo, em verde e amarelo, um *slogan* do Governo Federal e a seguinte informação: “a taxa de emprego aumenta 38% para jovens com

⁴⁶ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i8ZKE3lm_rg. Acesso em: 31 jan. 2020.

formação profissional e tecnológica” [1]. O uso do dado estatístico visa credibilizar o dito, na medida em que se ancora num regime de verdade [10] das ciências exatas, de modo a reforçar a necessidade do programa.

Os argumentos continuam: “É mais emprego, mais renda e mais oportunidade” [1]. E, logo, aparece um *slogan*, usando cores que reforçam o patriotismo e reforçando: “A renda do trabalhador com formação profissional e tecnológica é até 20% maior” [1]. A repetição do advérbio *mais* reforça o efeito de intensidade do bônus gerado por meio do programa e a ênfase incisiva no dado estatístico (“20% maior”) objetiva credenciar esse discurso e torná-lo persuasivo. A partir do exposto, percebemos o interesse em construir uma opinião pública em relação à importância do projeto e convencer a população acerca de sua relevância. Contudo, não se pode deixar de mencionar que o foco orbita em torno do lucro, da renda e do mercado. Não visa, em primeira instância, à qualidade do ensino e/ou à continuação do estudo em níveis de graduação e pós-graduações, *lato sensu e stricto sensu*. Em nenhum momento, essa possibilidade de formação continuada é aventada para os jovens, dado que a intenção de formação para o capital é flagrante no contexto do “Novo Ensino Médio”.

A fala da protagonista é confiante e ela tem sempre ao seu lado, de forma espontânea e leve, jovens felizes e realizados já trabalhando em diversos segmentos de mercado, entrevistados por meio de cenários como uma grande fábrica, um escritório ultramoderno e uma imensa área rural a ser cultivada. Assim, cada vez mais, o discurso vai ganhando corpo: “Mais gestão, mais capacitação, novos cursos com foco nas demandas do mercado e nas profissões do futuro”. Podemos notar, em todo o desenrolar do vídeo, um discurso de inovação que se volta para um porvir marcado pelas tecnologias nos diversos campos. Ao marcar “demandas do mercado”, o posicionamento assumido no vídeo supõe que a tônica da formação técnico-profissional é atender aos desígnios do capital, sem levar em conta outras dinâmicas da vida social. Os cursos a serem ofertados alinham-se às leis e jogos do mercado, os quais são sempre fluidos, incertos e imprevisíveis. Tem-se uma aparente despolitização dessa formação e um incentivo à competição, pois, conforme nos lembra [39], na lógica neoliberal, “[...] o mundo não é igual para todos e nem todos têm acesso igual ao mundo. Tal diferencialismo funciona como um poderoso combustível a alimentar a racionalidade neoliberal [...]”. O próprio ministro da Educação, Abraham Weintraub, admitiu que o Brasil “não tem espaço para todos, só para os melhores”, ao falar com crianças e adolescentes na cerimônia Destaques

da Educação, em setembro de 2019 [40]. Essa fala, por mais excludente que possa parecer aos mais sensíveis, apenas chancela o *modus operandi* das políticas educacionais do país no momento histórico vigente.

Para finalizar, a dica final do vídeo é ficar informado: “Saiba por que escolher a educação profissional e tecnológica em mec.gov.br”. A publicidade é encerrada exibindo o *slogan* do Ministério da Educação, Pátria Amada Brasil, Governo Federal.

De acordo com o [1], o Programa Novos Caminhos visa potencializar a EPT com um aumento de até 80% no número de matrículas, subindo de 1,9 milhões para 3,4, até 2023. Portanto, um programa criado sob a ótica de mercado e das competências no cenário educacional: “É mais renda, mais emprego e mais capacitação”. Noutras palavras, o discurso oficial do governo matiza-se por um viés essencialmente mercantil, na medida em que se volta a disciplinar, conforme a perspectiva de [9], os corpos e as condutas juvenis, a partir das leis do mercado, numa garantia de conforto e de bem-estar. Nas palavras de [41], a ênfase no controle, na produtividade e no lucro “constrói uma democracia de efeito moral que pode até atenuar o sofrimento social, mas anula a possibilidade de reflexão e crítica acerca das possibilidades de estar no mundo e da construção de subjetividades que permitam também a desidentificação”.

A partir do exposto, compreendemos que a campanha publicitária do Governo Federal objetiva atrair a atenção e a confiança dos jovens de todo país, levando-os a acreditarem numa suposta oferta de formação de qualidade, caracterizada pela ideia de melhoria proposta pela reforma do “Novo Ensino Médio”, de modo a construir uma positiva para o projeto, antes mesmo do prazo final para a sua real implantação.

Finalizamos esta discussão ressaltando que a agenda do “Novo Ensino Médio” constitui o velho transvestido de novo, haja vista que a formação burguesa e a proletária são pautadas pela clássica dicotomia repetida em outras décadas, visando ao imediato ingresso dos jovens pobres no mercado de trabalho. Dessa forma, a vida continua a ser vista como capital/humano, no âmbito de interesses político, econômico, classes e políticas neoliberais. Além disso, concordamos com a percepção de [25], ao explicar que a reforma não toca em questões cruciais para a educação, como o financiamento, a evasão, a estrutura das escolas e as condições de trabalho dos professores. A proposição dos Itinerários Formativos, por um lado, limita a formação dos jovens e, por outro, desconsidera a realidade sucateada das escolas onde o Ensino Médio é ofertado. Esse

quadro tende a intensificar o fosso existente entre o ensino público e as escolas privadas, as quais continuarão ofertando o Ensino Médio amplo e diversificado.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional denominada de a reforma do “Novo Ensino Médio”, sancionada pela Lei nº 13.415/2017, objetiva formar jovens derivados das classes trabalhadoras para o mercado, e não para a emancipação e/ou criticidade. O caráter dualista dessa oferta de ensino orienta-se por interesses econômicos, pautados pelo neoliberalismo, cujas palavras de ordem são competências, flexibilidade curricular, empreendedorismo, empregabilidade e um pragmatismo que pode levar a uma especialização precoce dos jovens. Todas essas concepções retardam a qualidade da educação brasileira, pois esta se reduz ao atendimento das demandas dos setores capitalistas. Cabe pontuar que não ignoramos a importância de uma formação educacional que também leve em conta as necessidades do mercado de trabalho, todavia não compactuamos com uma proposta que somente acolhe essa necessidade, de maneira a deixar de fora outras demandas e saberes da vida em sociedade.

A formação proposta por essa reforma difere da perspectiva de EMI ofertada pela Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e criada para ofertar um processo pedagógico formativo que prioriza a unidade entre trabalho, educação, ciência, tecnologia, arte e cultura, visando, desse modo, a romper com a histórica dualidade brasileira.

Na verdade, há claramente uma ênfase na formação voltada essencialmente para atender às urgências do mercado. Essa verticalização do ensino, conforme observamos nas estratégias empregadas pela campanha publicitária, ao focar na fluidez e numa suposta heterogeneidade de oportunidades de trabalho, constrói um currículo recortado que desconsidera outras possibilidades de processos formativos, descaracterizando as singularidades dos jovens e apostando no capital como única alternativa para a educação. Ou seja, tem-se a negligência da “vida na escola, o sentimento de pertencimento ao espaço público, a reinvenção coletiva deste espaço” [42], dada a intromissão dos interesses privados na condução da educação pública.

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. Ministério da Educação. **MEC lança novos caminhos para impulsionar a educação profissional e tecnológica**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/81071-mec-lanca-novos-caminhos-para-impulsionar-a-educacao-profissional-e-tecnologica>>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- [2] BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.
- [3] BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.
- [4] BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.
- [5] MOURA, D. H.; LIMA FILHO, D. L.; SILVA, M. R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.
- [6] FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.
- [7] CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v.3, n.3, p. 1-20, 2005.
- [8] FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade na educação, **Estudos avançados**. São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018.
- [9] FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

- [10] FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro Edições Graal, 2008.
- [11] SOUSA JÚNIOR, J. Omnilateralidade. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009. p. 284-292.
- [12] SOUZA, F. C. S. *et al.* O Decreto nº 2.208/1997 e a Lei nº 13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura**. Rio de Janeiro, v.8, n. 19, set.-dez. 2019. p. 79-93.
- [13] GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- [14] ZEN, E. T.; MELO, D. C. F. Gramsci, Escola Unitária e a formação humana. **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 23, n. 1, p. 42-54. jan./abr. 2016.
- [15] SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.
- [16] SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, . v.1, n.1, p.131-152, 2003.
- [17] CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 187-205, abr. 2014.
- [18] MACHADO, L. R. S. A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 18, p. 1-26, fev. 2020.
- [19] OLIVEIRA, E. A “personalidade vigorosamente formada”, em Gramsci, e obstáculos no âmbito do ensino médio. **Holos**, Natal, v. 6, p. 178-187, 2016.
- [20] GRAMSCI, A. Caderno 12. In: **Cadernos do Cárcere**. V. 2 (Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo). 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- [21] ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015.
- [22] BRASIL. Presidência da República. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 16 jul. 2020.
- [23] BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 01 jul. 2020.

- [24] BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio**: perguntas e respostas. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em: 16 jul. 2020.
- [25] GONÇALVES, S. R. V. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio, **Retratos da escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017.
- [26] RIBEIRO, E. F. A. *et al.* Mudança no ensino médio no Brasil atual. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2. p. 1-18, 2020.
- [27] BARCELLOS, M. E. et al. A reforma do ensino médio e as desigualdades no Brasil. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 13, p. 118-136, 2020.
- [28] BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/dcnem.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- [29] BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://implementacaobncc.com.br/wp-content/uploads/2018/05/Guia_de_Implementacao_da_BNCC_2018.pdf. Acesso em: 16 jul. 2020.
- [30] BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, 05/04/2019, ed. 66, seção 1, p. 94, Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 01 jul. 2020.
- [31] BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia>. Acesso em: 01 jul. 2020.
- [32] ECKERT-HOFF, B. M. **Escritura de si e identidade**: o sujeito professor em formação. Campinas: Mercado das Letras, 2008.
- [33] RAMOS, M. N. Pedagogia das competências. In: **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2009. p. 299-305.
- [34] SOUZA, G. M. O.; PEREIRA, M. Z. C.; HONORATO, R. F.S. O que dizem sobre a Reforma do Ensino Médio: produções sobre a Lei 13.415/2017 no período de 2016 a 2019. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, UFAC, v. 7, n. 1, p. 476-498, jan.-abr., 2020.

- [35] LOPES, M. C. (IN)utilidade e exclusão: o extremo do neoliberalismo e o futuro do humano. RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. p. 143-155.
- [36] SANTOS, D. S. *et al.* O lugar da Educação Profissional e Tecnológica na reforma do ensino médio em contexto brasileiro: da Lei nº 13.145/2017 à BNCC. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**. Natal, v. 2. p. 1-14, 2020.
- [37] JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2009.
- [38] SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- [39] VEIGA-NETO, A. Neoliberalismo e educação: os desafios do precariado. In: RESENDE, H. (Org.). **Michel Foucault: a arte neoliberal de governar a educação**. São Paulo: Intermeios; Brasília: Capes/Cnpq, 2018. p. 33-44.
- [40] MARTINS, L. Brasil “só tem espaço para os melhores”, diz Weintraub a crianças. **Valor**, Brasília, DF, 4 set. 2019. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2019/09/04/brasil-so-tem-espaco-para-os-melhores-diz-weintraub-a-criancas.ghtml>. Acesso em: 16 jul. 2020.
- [41] SOUSA, K. M. Discursos de inovação e as urgências da sociedade: reflexões acerca do dispositivo de segurança em Michel Foucault. **Revista da ABRALIN**, Curitiba, v. 14, n. 2, P. 73-91, jul/dez. 2015.
- [42] GALLO, S. Insurreições escolares? In: RAGO, M.; GALLO, S. (Orgs.). **Michel Foucault e as insurreições: é inútil revoltar-se?** São Paulo: CNPq, Capes, Fapesp, Intermeios, 2017. p. 311-324.

REORGANIZAÇÃO CURRICULAR E AS MUDANÇAS PEDAGÓGICAS: UM OLHAR SOBRE O ENSINO SECUNDÁRIO EM CABO VERDE

REORGANIZACIÓN CURRICULAR Y CAMBIOS PEDAGÓGICOS: UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN CABO VERDE

*¹Arlindo Vieira

¹Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais, Humanas e Artes
Universidade de Cabo Verde, Praia, Cabo Verde.

*Autor para correspondência: e-mail: arlindo.vieira@docente.unicv.edu.cv

RESUMO

A reorganização curricular do ensino secundário cabo-verdiano, assente na pedagogia da integração numa abordagem por competências, exige dos professores o exercício de outros papéis que excedem, em muito, o mero domínio do conhecimento da área disciplinar, da matéria/conteúdos e das técnicas para fazer aprender, a que se encontram vinculados. Considera-se que o modelo de competências, como está sendo recontextualizado, restringe-se ao «saber fazer» à aprendizagem de técnicas, à preparação de «práticos», contribuindo, efetivamente, para a concretização do projeto de sociedade cuja lógica é a tentativa de criar mercados (ou *quase-mercados*) educativos. Defende-se que tal situação terá que passar pelo crivo da sociedade cabo-verdiana, e como tal refletir os grandes temas da atualidade, devendo recorrer-se às novas abordagens sistêmicas e interdisciplinares ou aos chamados “currículos integradores”, como a panaceia.

Palavras-chave: Ensino secundário. Reorganização curricular. Cabo Verde.

RESUMEN

La reorganización curricular de la educación secundaria cabo-verdiana, basada en la pedagogía de la integración en un enfoque por competencias, requiere que los docentes ejerzan otros roles que superan con creces el mero dominio del conocimiento en el área disciplinar, de la asignatura / contenidos y de las técnicas a realizar. aprender, a lo que están vinculados. Se considera que el modelo competencial, tal como se está recontextualizando, se restringe a "saber hacer" a aprender técnicas, a preparar "practicantes", contribuyendo efectivamente a la realización del proyecto de sociedad cuya lógica es el intento para crear mercados educativos (o cuasimercados). Se argumenta que tal situación tendrá que pasar por el tamiz de la sociedad cabo-verdiana y, como tal, reflejar los principales problemas actuales, utilizando nuevos enfoques sistémicos e interdisciplinarios o los denominados “planes de estudio integradores”, como la panacea.

Palabras-clave: Educación secundaria. Reorganización curricular. Cabo Verde.

1 INTRODUZINDO

Em Cabo Verde foram elaborados alguns instrumentos de planificação no setor da Educação, os quais compreendem as linhas de orientação de políticas curriculares que o país se propôs a desenvolver na última década. O Plano Nacional de Educação para Todos (PN-EPT 2003-2010)⁴⁷, absorvido pelo Plano Estratégico da Educação (PEE 2003-2013)⁴⁸, estabelece as medidas de políticas educativas, visando o desenvolvimento e a

⁴⁷ Plano Nacional de Educação para Todos (PN-EPT) – 2003-2010.

⁴⁸ MEVRH (2003). Plano Estratégico da Educação (PEE) 2003-2013.

expansão do sistema educativo, com vista a atingir os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (OMD, 2000-2015).

Ao nível do Ensino Secundário geral foram redefinidos e reestruturados os objetivos e as novas finalidades nos dois ciclos: 1.º ciclo (9ºano e 10ºanos) e 2º ciclo (11º e 12º anos) de escolaridades, respetivamente, procurando-se, assim, responder às complexos e exigentes demandas que, quer nos planos nacionais como nos planos internacionais, se colocam ao sistema educativo: “a construção de um projecto de sociedade que, preservando a identidade nacional e a coesão social, assuma os desafios de transformação do país” [1].

Passam para o 1º ciclo os objetivos da consolidação e orientação escolar e profissional, considerando-se que faz sentido pela sua focalização (faixa etária dos 15-16 anos), as matérias e atividades suscetíveis de proporcionar uma orientação escolar e profissional. No 2º reforça-se como um ciclo de vocação e especialização, encarado como um ciclo pré-universitário, o que pressupõe uma exigência e uma abertura a várias saídas adaptadas às exigências da formação vocacional, tecnológica e profissionalizante.

Em relação ao Ensino Técnico-profissional foi operada uma reorganização no sentido de, ao 2ºciclo, corresponder a fase de consolidação e orientação escolar e profissional que permita uma informação sobre a escola e sobre as profissões e também uma escolha da especialização técnica a iniciar no 11º ano. Este ensino fica limitado ao 3º ciclo do Secundário e os programas organizados em módulos ao longo do 11º e 12º anos. Para além das formações ministradas nas escolas técnicas preconiza-se haver formações profissionais que habilitem os alunos com certificados de Nível III os diplomados do 10º ano ou de Nível IV e V os diplomados do 12º ano. As formações oferecidas revestem um carácter tecnológico e/ou profissionalizante a serem complementadas por formações específicas para a obtenção de certificados profissionais e que conferem a capacidade e competências para a dinamização do autoemprego [2]. A reorganização curricular integra as áreas de formação geral e formação específica, valorizando-se a formação geral e os conteúdos de natureza tecnológica, sem diminuir a especialização técnica. O peso significativo da formação geral, no 9º e 10º anos, diminuí nos anos subsequentes, em benefício da formação específica.

Como resultado da reforma do Ensino Secundário, este subsistema de ensino fica organizado em dois ciclos com a duração de dois anos cada, devendo o 1º ciclo preparar a bifurcação para as vias geral e técnica, no 2º ciclo. O primeiro ciclo, de consolidação e

alargamento dos conhecimentos adquiridos, possibilitaria ao jovem a opção pelo ingresso imediato na vida ativa, mediante a frequência de uma formação complementar profissionalizante e/ou habilitando-o para o prosseguimento de estudos, quer na via geral quer na técnica. O segundo ciclo é concebido como um ciclo de especialização e de preparação para ingresso imediato na vida ativa, mediante a frequência de uma formação complementar profissionalizante e/ou prosseguimento de estudos no nível superior. Os objetivos deste ciclo, na via geral, visam o desenvolvimento da capacidade de análise e gosto pela pesquisa e investigação, a aquisição de conhecimentos com base na cultura humanística, científica e técnica.

Uma das linhas de política educativa recomendadas pela Pesquisa Qualitativa, no “reequacionamento da educação secundária” [3] teve em conta que um dos principais desafios da atualidade é assegurar a pertinência social do ensino secundário, ou seja torná-lo capaz de elevar a qualidade de vida dos diplomados, “preparando-os para que possam competir, eficazmente, num mundo cada vez mais globalizado” [3]. A pertinência da escola secundária para atender, com critérios de equidade e qualidade, a uma população tão heterogênea em termos de necessidades e interesses, numa idade especialmente complexa, requer intervir, de acordo com [2], em, pelo menos, seguintes fatores: a) vinculação da escola secundária com o mundo do trabalho, a educação técnica e tecnológica e a formação superior; b) estruturas curriculares que respondam à heterogeneidade das situações e à diversidade do público-alvo; e c) formação de professores em pedagogias adequadas aos jovens e diversas modalidades de formação que utilizem e ensinem a utilizar um conjunto muito variado de estratégias de ação pedagógica.

2 DESENVOLVENDO

Apesar de alguns esforços de melhoria introduzidos com as reformas no currículo do subsistema de ensino secundário, verifica-se, em relação às estratégias de aprendizagem, a persistência de práticas que privilegiam a memorização dos conhecimentos e fraca exploração das potencialidades dos alunos. Neste sentido, um dos pressupostos da revisão curricular em Cabo Verde, a partir de 2004, propugnado pelo Decreto-Lei nº 32 de 14 de Setembro de 2009 [4], visa assegurar o desenvolvimento de competências básicas necessárias para aprender a aprender permanentemente ao longo da vida [5].

Nesta ordem de ideia, propôs-se a adoção por uma pedagogia de integração, fundada na Abordagem por Competências - APC [2] Pode dizer-se que a APC aparece no sistema curricular cabo-verdiano como um bilhete que permite a entrada no mundo contemporâneo e o ajustamento à tendência internacional, no que se refere à política curricular. O conceito de competências que o órgão de governo central adoptou, como um dos fundamentos teóricos essenciais dessa reforma curricular no sistema educativo, vem assumindo, ainda que timidamente, um significado que associe dimensões cognitivas, oriundas de teorias sobre competências em contextos não-educacionais das ciências sociais, aos enfoques comportamentalistas de competências da teoria curricular [6], ainda que, na sua concepção, haja referências apenas a [7].

[6] revela que o conceito de competências pode ser identificado em diferentes perspectivas nas ciências sociais, seja na competência linguística em Chomsky, na competência cognitiva, em Piaget ou na competência cultural, em Lévi-Strauss. Nesta ordem de ideias, bastante distintas entre si, esse conceito assume uma abordagem claramente democrática, na medida em que presume que todos os sujeitos sociais sejam inerentemente competentes, criativos e dinâmicos na construção do mundo e sejam capazes de se autorregular.

Para Ramos [8], as bases teórico-metodológicas dos sistemas de competência “fundamentam-se numa conceção natural-funcionalista de homem e subjetivo-relativista de conhecimento, que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características”. Para esta autora, as matrizes referenciais dos métodos de investigação de competência, são a condutivista, a funcionalista e a construtivista. Isso significa que, para identificar as competências que devem fazer parte de um sistema escolar, pode utilizar-se um dos três referenciais, cujas bases epistemológicas são evidentemente diferentes entre si.

Ora, defendemos que a política pública para educação em Cabo Verde precisa de identificar e clarificar, de facto, essas bases teóricas, sob pena de estarmos a assinar o cartão de óbito dessa “tímida” assunção da reforma curricular nesta abordagem. Esta preocupação encontra-se, ademais, reflexos nos próprios depoimentos dos interlocutores do sistema, quando apelam para a necessidade de “clarificar e precisar a abordagem” por considerarem os temas abordados “muito complexos”, devendo, por isso, recorrer “às estratégias mais práticas” que permitam a “compreensão de alguns conceitos, a fim de serem melhor aplicados e verificados na prática” [9].

Em síntese, das observações relevantes que aqui retiramos da análise teórica e dos dados empíricos analisados, inferimos que a reforma curricular que procura introduzir a APC está em fase de apropriação, ainda que de forma superficial, no sistema educativo, e está, também, a ser no sentido do cumprimento de ditames internacionais. Estas asserções apoiam-se nos argumentos de [5] segundo os quais, apesar dos discursos políticos, dos atores diversos no terreno, em prol da qualidade, assim como a adoção dos princípios e modelos internacionais de busca da qualidade, como a APC, na prática a reforma não foi formulada com clareza, aprimorada pelos diferentes agentes e suficientemente defendida pelos seus autores para causar a anuência da sociedade cabo-verdiana.

2.1 O lugar dos conhecimentos e dos saberes no currículo escolar

Há quem defenda, e nós partilhamos, que o foco nas competências não pode libertar o currículo de pensar sobre o conhecimento, sobre a sua transmissão e, principalmente, sobre as relações de poder nele implicadas. A preocupação de que pôr o conhecimento em função da competência pode resultar numa lógica reducionista, em que o mesmo é interpretado como um meio de treino e execução de tarefas, ou seja, a necessidade de treinamento em serviço em novas formas de avanços tecnológicos. Ao assumir essa lógica, os sistemas de ensino devem preocupar-se em não relativizar a relevância do conhecimento, que, para [11], deve continuar a ser o centro do debate curricular.

A reflexão sobre os conhecimentos a serem trabalhados na escola não pode limitar a estabelecer se os mesmos estarão ou não ao serviço de uma competência, o que limitaria, sobremaneira, a função formadora da educação escolar [12]. Para [13] se o conhecimento a mobilizar faltar, não há competência; se o conhecimento existir, mas se não se verificarem as capacidades para o transformar em saberes adquiridos, para os conjugar, adequadamente, e os mobilizar em tempo útil para uma situação concreta, tudo se passa como se ele não existisse; logo, a competência não se verifica. Poderá existir saber sem competência, mas a competência não se verifica se não for assente, além de outros constituintes, em saberes. Para desenvolver as competências é necessário, de facto, colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos: um enigma a elucidar, um problema a resolver, uma decisão a tomar, um

projeto a conceber e a desenvolver [14]. Na verdade, as competências não se ensinam, criam-se condições que estimulam a sua construção.

Neste sentido, Perrenoud [15] defende que “longe de voltar as costas aos saberes, a aproximação por competências dá ao currículo uma força nova, pois liga-o às práticas sociais, às situações complexas, aos problemas, aos projetos.” Ao aproximar-se de um modelo de organização curricular por competências, sem voltar as costas aos saberes, sem negar que haja outras razões de saber e de saber-fazer, o currículo impõe a ligação dos saberes às situações em que eles permitam agir fora da escola, ou seja que permitam enfrentar situações complexas: pensar, analisar, interpretar, antecipar, decidir, regular, negociar. É certo que os saberes escolares não são nem teóricos nem práticos [13]. Trabalhar no quadro de uma disciplina, com os exercícios convencionais, mobilizando os saberes que a constituem é fazer o que se chama um verdadeiro trabalho de prática teórica.

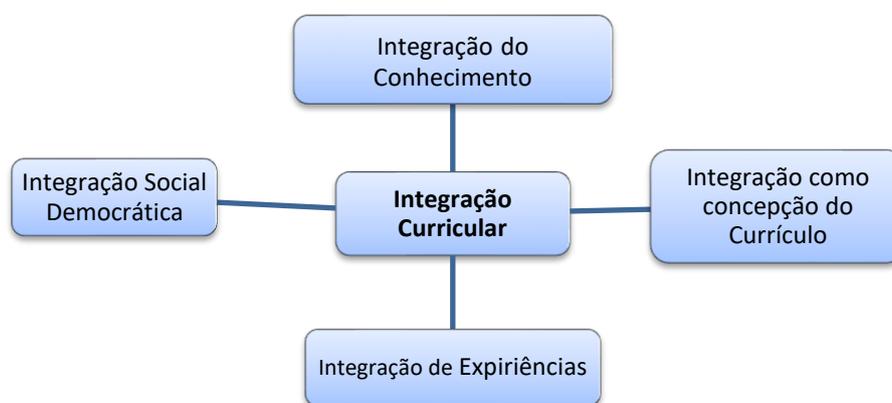
[16] afirmara que “a competência é uma mais-valia acrescentada aos saberes: a capacidade de a utilizar para resolver problemas, construir estratégias, tomar decisões, atuar no sentido mais vasto da expressão.” É necessário, pois, fazer da escola um sítio de desenvolvimento intelectual que sirva para ler, compreender e intervir no mundo e não apenas o lugar de valorização utilitarista dos saberes. Assim, o autor que vimos citando, resume as principais críticas que se fazem a este posicionamento curricular, em cinco pontos: (i) o conceito de competência não está devidamente fundamentado, logo o trabalho nesta área desenvolve-se em areias movediças; (ii) as competências e os saberes disciplinares estão de costas voltadas; (iii) a abordagem por competências conduziria a um utilitarismo de baixo nível e a uma concepção estreita de cultura; (iv) os currículos em resultado da nova abordagem fariam o jogo da economia e (v) as reformas curriculares seriam demasiado rápidas, não seriam negociadas, e ficariam sem tempo para a convicção e formação dos professores [17]. Nesta perspetiva, desenvolver competências a partir da escola é um movimento que nos parece estar longe de conseguir consenso.

2.2 Proposta para um currículo integrador

O século XXI está, cada vez mais, marcado pelos ativistas sociais que defendem que escolas deveriam e poderiam servir a propósitos e interesses sociais mais amplos do que tem sido até agora. Nas últimas décadas, surgiram novas concepções de currículo na teoria e nas práticas educacionais que eram e são mais adequadas aos novos propósitos.

Urge, pois, a necessidade de apelar a uma nova dinâmica na construção do currículo que faz a ponte entre o conhecimento que se quer disseminar na escola e o que o indivíduo aprende na comunidade. É nesta lógica que surge o imperativo da construção de um novo modelo curricular que atenda às demandas do global e do local. A essa nova visão integradora da educação [18], a designa de integração curricular, cujo foco organizador “procura relações «especiais» em todas as direções, sendo que o objetivo principal é “apoiar os alunos a integrarem as suas experiências no processo do conhecimento e promover a integração social e democrática dos jovens cidadãos”. Assim, um novo modelo de integração se impõe, representado na seguinte figura:

Figura 1 – Modalidades de Integração Curricular



Fonte: [18]

Esta figura reporta-nos para os aspectos que devem ser tidos em conta no momento de reestruturação/concepção do currículo na perspectiva de integração. Um currículo que depois de discutido e finalizado reflete as questões sociais, políticas e econômicas da atualidade, não menosprezando, por outro lado, as experiências e aspirações locais, o conhecimento já adquirido e o diálogo permanente, visando a sua democratização.

Para o autor que vimos citando, as ideias que as pessoas têm sobre si próprios e sobre o seu mundo constroem-se com base nas suas experiências. Estas experiências e os esquemas de significação que construímos constituem significados fluidos e dinâmicos que podem ser organizados de uma determinada maneira para lidar com um assunto, e de uma outra maneira para lidar com um segundo assunto, e assim sucessivamente.

Por um lado, entende que o currículo é organizado em torno de questões pessoais e sociais, planejado de modo colaborativo e posto em acção por professores e estudantes

concomitantemente, e, ainda, comprometido com a integração do conhecimento (...) porque ajuda a criar situações de sala de aula democráticas como contextos para uma integração social. A integração curricular utiliza, como corolário, uma compreensão mais abrangente da organização e utilização do conhecimento. A “contextualização” do conhecimento o torna mais acessível, particularmente quando esses contextos se encontram relacionados com as experiências de vida dos jovens. É certo que quando se perspectiva o conhecimento de uma forma integrada torna-se possível definir os problemas de um modo tão amplo tal como existe na vida real, utilizando um corpo abrangente de conhecimento para os abordar. Por outro lado, argumenta o autor, quando se organiza o currículo em torno de questões sociais e pessoais e se bebe do conhecimento que lhes é pertinente, o conhecimento que é parte da vida quotidiana, bem como o que frequentemente se denomina por “cultura popular”, também entra no currículo, fornece novos significados ao currículo, refresca os pontos de vista e reflecte interesses e compreensões de um espectro muito mais amplo da sociedade do que apenas as disciplinas escolares.

Considera o autor, que as experiências e as actividades de aprendizagem em relação ao centro organizador são planeadas de modo a integrarem o conhecimento pertinente no contexto dos centros organizadores. Para que a integração da experiência ocorra, afirma, é importante saber como os próprios jovens poderiam enquadrar as questões e as preocupações que são utilizadas para organizar o currículo, assim como as experiências que podem facilitar a aprendizagem. A ênfase é feita nos projectos substantivos e outras actividades que implicam a verdadeira aplicação do conhecimento (...) e a problemática da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências deve tornar-se, eventualmente, um aspecto crucial da concepção do currículo. Na sua construção, defende, deve colocar-se ênfase nas unidades temáticas centradas em determinados problemas, planificadas, colaborativamente, pelos professores e pelos estudantes, enquadradas por uma comunidade de sala de aula democrática e informadas pelo conhecimento proveniente de diversas fontes dentro e para além das disciplinas académicas tradicionais.

3 EM JEITO DE SÍNTESE

Conferir ênfase às novas experiências e formas de aprendizagem "em situação", como demanda a pedagogia centrada nas competências, sem prover os saberes formais

respetivos, pode levar ao insucesso. Em Cabo Verde, estamos, pois, perante dois projetos diferentes em discussão: um projeto que segue as orientações dos organismos internacionais, procurando adaptar a educação às exigências do mercado e outro que tem por objetivo colocar a educação ao serviço da formação de cidadãos para a construção de uma sociedade democrática e justa. O modelo de competências, como está sendo recontextualizado no país, restringe-se ao «saber fazer», à aprendizagem de técnicas, à preparação de «práticos», contribuindo, efetivamente, para a concretização do projeto de sociedade cuja lógica é a tentativa de criar mercados (ou quasi-mercados) educativos, transformando a ideia de “serviço público” em “serviço para clientes” cuja tendência é a formação do indivíduo consumidor, sendo o conhecimento como moeda de troca ao serviço dos interesses alheios.

Em suma, a reorganização curricular no sistema educativo caboverdiano, assente na pedagogia da integração numa abordagem por competências está a exigir a comunidade educativa e os professores, em particular, o exercício de outros papéis que excedem, em muito, o mero domínio do conhecimento da área disciplinar, da matéria/conteúdos e das técnicas para fazer aprender, a que se encontram vinculados.

Defendemos que tais situações terão, por isso, que passar pelo crivo da sociedade, como um todo, e como tal refletirmos os grandes temas da atualidade e a complexidade que a caracteriza, devendo, para isso, o currículo recorrer-se às abordagens sistémicas e interdisciplinares ou aos chamados “currículos integradores,” como a panaceia.

REFERÊNCIAS

- [1] CABO VERDE. (2010). **Decreto-Legislativo nº 2/2010**. Boletim Oficial da República de Cabo Verde, Suplemento, 7 de Maio de 2010, I Série - Nº 17.
- [2] CABO VERDE. (2006) ME. **Documento Orientador de Revisão Curricular**. Elaborado por O. Carvalho e M. Santos.
- [3] CABO VERDE. (2001). ME. **Relatório da Pesquisa Qualitativa**, Versão Preliminar à Edição.
- [4] CABO VERDE. (2009). **Decreto-Lei nº 32 de 14 de Setembro de 2009**. Boletim Oficial da República de Cabo Verde de 14 de Setembro de 2009. I Série Nº 36.
- [5] DELORS, J. (org). (1996). **A educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco, da Comissão internacional sobre a educação para o século XXI. Porto: Edições Asa.

- [6] LOPES, A. (2001). Competências na organização curricular da reforma do ensino médio. **Boletim Técnico do SENAC**, (27) 3, 1-20. Rio de Janeiro.
- [7] ROEGIERS, X. & DE KETELE, J-M. (2004). **Uma Pedagogia da Integração** – Competências e aquisições no ensino. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- [8] RAMOS, M. (2001) **A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez Editora.
- [9] VIEIRA, A. (2014). **Análise das necessidades de formação contínua de professores do ensino secundário de Cabo Verde no contexto da revisão curricular** [Tese de doutoramento] Braga: Universidade do Minho.
- [10] FERREIRA, A. (2013). Reforma Curricular e Abordagem por Competências em Cabo Verde: Perceções e Questionamentos. In **Atas do primeiro Colóquio cabo-verdiano de Educação**. Universidade de Cabo Verde, DCSH.
- [11] MOORE, R. & YOUNG, M. (2001). O conhecimento e o currículo na sociologia da educação: em busca de uma resignificação. In A. Canen & A. Moreira (Orgs.). **Enfases e omissões no currículo**, 195-227. Campinas: Papirus
- [12] PACHECO, J. (2010). **Discursos e lugares das competências em contextos de educação e formação**. Perafita: Areal Editores.
- [13] GASPAR, M. (2004). Competências em Questão: Contributo para a formação de professores. Discursos. **Perspetivas em educação**, 55-71. Lisboa: Universidade Aberta. (online) <http://hdl.handle.net/10400.2/158>. Acesso 27.04.2010.
- [14] ROEGIERS, X. (2004). **L'école et l'évaluation** / Des situations pour évaluer les compétences des élèves. Bruxelles: Les Éditions De Boeck Université.
- [15] PERRENOUD, Ph. (2000). **L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?**
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_22.html. (online) em 24 de Maio de 2010.
- [16] PERRENOUD, Ph. (2001). **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed.
- [17] PERRENOUD, Ph. (2001b). **Porquê construir competências a partir da escola?** Porto: ASA.
- [18] BAENE, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, pp. 91-110. ISSN 1645-1384 (online) www.curriculosemfronteiras.org.

VIOLÊNCIA CURRICULAR E PRIMAVERA SECUNDARISTA: ANÁLISE DOS MOVIMENTOS DE OCUPAÇÃO DAS ESCOLAS DE ENSINO MÉDIO NO BRASIL⁴⁹

CURRICULAR VIOLENCE AND HIGH SCHOOL SPRING: ANALYSIS OF THE MOVEMENTS OF OCCUPATION OF HIGH SCHOOLS IN BRAZIL⁵⁰

*¹Falconiere Leone Bezerra de Oliveira; ²Éder da Silva Silveira

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz (UNISC), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.

*Autor para correspondência: e-mail: falconiereleone@mx2.unisc.br

RESUMO

O presente artigo resulta de pesquisa qualitativa que assume o currículo como eixo central para entender os movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil ocorridos em 2016. A partir de categorias críticas e freireanas, argumenta-se que as ocupações secundaristas foram a expressão de situações-limite e de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola. Metodologicamente, foram realizadas entrevistas com jovens que participaram das ocupações. Destaca-se a relevância do conceito Violência Curricular para estudos críticos sobre currículo escolar e processos formativos.

Palavras-chave: Primavera Secundarista. Violência Curricular. Ensino Médio. Juventudes.

ABSTRACT

The article results from qualitative research that assumes the curriculum as a central axis to understand the occupation movements of high schools in Brazil that occurred in 2016. From critical and Paulo Freire categories, it is argued that secondary occupations were the expression of limit situations and resistance to Curricular Violence experienced by the subjects at school. Methodologically, we conducted interviews with young people who participated in the occupations. The relevance of the Curricular Violence concept is highlighted for critical studies on school curriculum and training processes.

Keywords: High School Spring. Curricular Violence. High school. Youths.

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2016, no Brasil, foi marcado por diversas manifestações estudantis que se intensificaram no segundo semestre. Foi o ano da chamada “Primavera Secundarista”, termo utilizado para fazer referência aos expressivos movimentos de ocupações de mais de mil instituições de ensino, especialmente na etapa final da Educação Básica. De modo geral, as causas e contextos que vêm explicando as ocupações incluem a contestação juvenil em relação ao Projeto de Emenda Constitucional (PEC 241) do teto dos gastos

⁴⁹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

⁵⁰ *This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001.*

públicos⁵¹, o projeto “Escola sem Partido⁵²” e a Medida Provisória (MP) 746/2016, convertida posteriormente na Lei 13.415/2017, referente à reforma do Ensino Médio⁵³. De modo particular, incluíram contextos de cada estado, como o fechamento de escolas no Estado de São Paulo e reivindicações relativas à qualidade da merenda escolar e da infraestrutura das instituições de ensino.

Os Movimentos de Ocupação das Escolas de Ensino Médio no Brasil foram analisados através de diferentes enfoques na literatura disponível sobre o tema. Em levantamento recente, do conjunto de três teses, 27 dissertações, cinco livros e 100 artigos sobre o tema, as categorias mais utilizadas foram “Engajamento Político; Ciências da Informação e Novas Mídias/Tecnologias; Gênero, Identidade e Ativismos; e Participação Estudantil”. Apenas seis do total de estudos localizados abordaram a temática das ocupações considerando o currículo em suas análises, porém, sem assumi-lo como uma categoria analítica central, como nos propusemos na pesquisa que originou o presente artigo.

Na pesquisa que estamos desenvolvendo, assumimos o currículo como uma categoria essencial para entender as ocupações. Defendemos que os movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil ocorridos em 2016 resultaram, também, de condições e práticas curriculares que se constituíram como Violência Curricular para as juventudes. Desse modo, argumentamos que as ocupações secundaristas se configuraram em situações-limite de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola, e, ao mesmo tempo, em experiências curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias durante a prática ocupacionista.

Teoricamente, compreendemos currículo na perspectiva crítica e freiriana. Como observou Ana Maria Saul, “currículo é, na acepção freireana, a política, a teoria e a prática

⁵¹ A PEC 241 que, ao ser aprovada na Câmara dos Deputados passou a tramitar no Senado como PEC 55.

⁵² Pode ser visto como movimento, organização, programa ou projeto que ataca a liberdade de cátedra e se posiciona contra o ensino de questões de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras. Surgiu em 2004 por meio da iniciativa do então procurador do estado de São Paulo, Miguel Nagib. Apresentou-se enquanto reação a uma suposta instrumentalização do ensino para fins políticos e ideológicos, o que representaria doutrinação e limitação da liberdade de aprender do estudante. Tornou-se projeto de lei apenas em 2014, no Estado do Rio de Janeiro (PL 2974/2014) e, no mesmo ano, também foi apresentado na Câmara Municipal do Rio de Janeiro (PL 864/2014). Ramos (2018, p.7) destaca que a ideologia do Escola “Sem” Partido “se tornou pública por meio de sítio eletrônico e, ao mesmo tempo, fincava os pés no plano jurídico e lançava seus tentáculos para o interior das escolas em busca de supostos professores doutrinadores” [1] p. 7).

⁵³ A MP 746/2016 foi sancionada pelo então presidente Michel Temer e, posteriormente, convertida na Lei 13.415/2017, a qual alterou a LDB 9394/96, particularmente em relação ao Ensino Médio.

do *que-fazer* na educação, no espaço escolar, e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora”. [2] (p. 222, grifo da autora). Currículo é poder, Apple [3]; [4], é campo de resistência, Giroux [5], é território em disputa, Arroyo [6] e nele se expressam problemas sociais, éticos e políticos. Ele “se manifesta, se realiza e se concretiza em todas as políticas, nas intenções declaradas e nas práticas” [7] (p. 121) e não se limita aos espaços formais, pois existe “nas diferentes formas das manifestações educativas” [7] (p. 82).

No domínio metodológico, este artigo resulta de uma pesquisa qualitativa em desenvolvimento cujo objetivo maior é analisar as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil, em 2016, como resistência à Violência Curricular e como práticas curriculares de emancipação no Ensino Médio. Aqui, nosso objetivo é apresentar os principais elementos teóricos e empíricos que endossam nossa análise sobre os movimentos ocupacionistas em relação a apenas uma de nossas categorias principais, a de violência curricular. Para tanto, o recorte adotado neste texto integra a análise de narrativas de quatro sujeitos entrevistados na primeira fase da investigação. Esses colaboradores participantes foram jovens ocupacionistas de escolas públicas de Ensino Médio nos seus respectivos Estados. Conforme termo de consentimento livre e esclarecido, eles serão representados pelas expressões: *Ocupa 1*, *Ocupa 2*, *Ocupa 3* e *Ocupa 4*, a fim de preservar suas identidades.

Quadro 1 - Demonstrativo dos sujeitos participantes do estudo e dos locais onde aconteceram as entrevistas

Jovem	Região/Estado	Cidade	Local da entrevista
Ocupa 1 (sexo feminino, 20 anos)	Rio Grande do Sul	Santa Cruz do Sul	Em uma biblioteca universitária.
Ocupa 2 (Sexo feminino, 21 anos)	Minas Gerais	Montes Claros	Cyber café localizado em um Shopping da cidade.
Ocupa 3 (sexo masculino, 20 anos)	Bahia	Salvador	Praça pública da cidade.
Ocupa 4 (sexo masculino, 22 anos)	Pernambuco	Recife	Vídeo conferência (Whatsapp).

Fonte: Criado pelos autores, (2020).

Com enfoque investigativo nas memórias e experiências de jovens egressos do Ensino Médio que participaram das ocupações das escolas no Brasil, em 2016, as

entrevistas foram gravadas e transcritas, sendo analisadas a partir de fases da Análise de Conteúdo proposta por Bardin [8] e de procedimentos da Análise Textual Discursiva proposta por Moraes [9].

Quanto à estrutura, o artigo foi organizado em duas seções principais. Na primeira, apresentamos as ocupações como expressão de situações-limite vivida pelas juventudes frente ao inédito viável e argumentamos sobre a importância destas categorias em nossa pesquisa. Na segunda, explicamos o conceito de Violência Curricular, relacionando-o a algumas das narrativas obtidas na fase exploratória da pesquisa para demonstrar sua potencialidade enquanto categoria de análise, e também a fim de argumentar que as ocupações ocorridas em 2016 também foram expressão de resistência às violências curriculares vivenciadas pelas juventudes em suas escolas.

2 AS JUVENTUDES E O INÉDITO VIÁVEL: AS OCUPAÇÕES COMO EXPRESSÃO DE SITUAÇÕES-LIMITE

Os estudantes secundaristas estão em constante interação com o mundo, e esta acontece de forma subjetiva e se corporifica nas relações objetivas desses sujeitos com o mundo e vice-versa. Essa é uma visão dialética que rompe com a visão egocêntrica dos sujeitos sobre o mundo, pois não é uma relação unilateral. É na relação dialética dos movimentos ocupacionistas com a realidade que discutiremos a educação como um processo de constante libertação dos homens e das mulheres. Uma relação que por si só não aceita a isenção dos homens e das mulheres do mundo e nem do mundo para com eles/elas. A relação que se estabelece nesse sentido envolve um caráter ontológico de se compreender questões voltadas sobre os pressupostos dialéticos já mencionados.

Segundo Maria da Glória Gohn [10]; [11]; [12], toda e qualquer manifestação de caráter coletivo, que possibilite distintas formas de a população se organizar e expressar suas demandas, pode ser considerada um movimento social. Essa definição é válida para pensar sobre as ocupações secundaristas ocorridas no Brasil em 2016. Os sujeitos dessa pesquisa — jovens secundaristas — são exemplos de sujeitos que não encontram a sua consciência no vazio existencial, pois ela é sempre, radicalmente, consciência de mundo; é coletiva.

Também podemos entender os movimentos ocupacionistas na direção do que vem sendo nomeado de “novos movimentos sociais”. Conforme esclarece Gohn, eles,

são novos porque não têm uma clara base classista, como nos velhos movimentos operários ou camponeses; e porque não têm um interesse especial de apelo para nenhum daqueles grupos. São de interesses difusos. [...] o “novo” se refere a muitas coisas. [...] o que há de novo é uma nova forma de se fazer política e a politização de novos temas [13] (p. 124).

Assim, novos temas antes não abordados nos movimentos sociais mais tradicionais foram emergindo e atribuindo identidade própria aos movimentos. Nesse sentido, questões que envolvem meio ambiente, educação, moradias, saúde, gênero, sexualidade, raça, serviços públicos, etc., são pautas importantes nos novos movimentos sociais. Esses novos movimentos objetivam, principalmente, assegurar direitos sociais conquistados, diferentemente dos movimentos sociais mais tradicionais. Sobre isso, Gohn [13] (p. 125) destaca que “os novos movimentos recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais”. Outro ponto importante a ser mencionado é que “eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais” [13] (p.125).

Além disso, esses movimentos visam promover mudanças significativas nos valores dominantes, através de ações diretas que buscam alterar situações de opressão, entre as quais: discriminação, corte de verbas públicas em instituições sociais, degradação do meio ambiente, sucateamento dos serviços públicos. Essa mudança de eixo reivindicatório, econômico, cultural e social faz com que as organizações coletivas não possuam uma estrutura interna hierarquizada, mas uma estrutura horizontal, participativa, na qual as decisões são tomadas em colegiados. Essa característica também esteve presente nos movimentos ocupacionistas, conforme ilustra a narrativa abaixo.

Ninguém [liderava], **não tinha um líder**. Pelo menos a ocupação em nossa escola tinha a ideia de horizonte, **não era uma linha vertical**. Tudo era decidido em assembleia, tudo era decidido entre todos, daí nós fazíamos votação entre todos os ocupantes, nós marcávamos, pelo menos duas vezes por semana a gente fazia ou quando tinha alguma coisa que precisava ser decidido aí a gente convocava **todos os ocupantes** e era apresentado todas as possibilidades e **a gente discutia e decidia o que ia fazer** (OCUPA 1, 2019, grifos nossos).

O movimento estudantil constitui uma das esferas dos novos movimentos sociais, pois reúne muitas dessas características. Tem caráter histórico, porém, com pouca visibilidade, pois, na maioria das vezes, está atrelado a outros movimentos; ele ocorre dentro e fora dos espaços escolares, com pautas que envolvem a participação nas decisões

sobre a escola, cidadania e o sentido político da educação; inclui, em suas pautas, questões voltadas aos conteúdos escolares, gênero, etnia, nacionalidade, religião, inclusão e exclusão social; frequentemente acontece junto a movimentos dos profissionais da educação e a partir das ações práticas de grupos sociais que estão em contatos com instituições educacionais; e, às vezes, é um movimento social próprio presente em projetos socioeducativos [10].

Se os temas e pautas dos novos movimentos sociais não são os mesmos de outrora, cabe destacar que os sujeitos dos movimentos estudantis de hoje exigem-nos considerar os jovens como um sujeito coletivo vinculado à categoria social e analítica denominada “juventudes”. No caso das ocupações secundaristas, esse sujeito coletivo esteve em movimento de devir, isto é, como uma síntese dialética daquilo que se é com aquilo que se quer ser ou alcançar enquanto inédito viável.

Pensar nessa perspectiva, a partir de uma atitude filosófica crítica, significa dizer que, em relação às ocupações, não vamos partir do nada para um tudo e nem do tudo para um nada, como um vazio existencial, pois existe uma reciprocidade entre o nada e o tudo que compreende a existência dos homens e mulheres em um eterno devir. Como destaca a filósofa Marilena Chauí [14] (p. 41), “toda mudança é passagem de um estado ao seu contrário: dia-noite, claro-escuro, quente-frio, seco-úmido, novo-velho, [...] e também no sentido inverso, noite-dia, escuro-claro, frio-quente, muitos-um, etc”. Assim, o que move a Primavera Secundarista surge dessa oscilação de opressão-libertação que corrobora a compreensão de que os movimentos de ocupações das escolas de Ensino Médio não surgem do nada e nem do tudo, mas de uma passagem contínua de algo ao seu estado contrário, em outras palavras, é o devir[14].

Chauí [14] ainda enfatiza que o devir, ou seja, a passagem de um estado ao seu contrário, não é caótica, pois obedece a leis determinadas pelas *physis*⁵⁴, princípio de que a natureza é eterna e está em constante transformação. O fenômeno das ocupações reencontra no devir a localização do ser no tempo, pois identifica situações-limite como obstáculos [ou fronteiras] para o Ser Mais. Em outras palavras, os obstáculos podem promover mobilizações, considerando-se a conscientização e, por conseguinte, a ação dos jovens. As situações-limite se corporificam como uma dimensão concreta e histórica que não são insuperáveis. Essa consciência, projetante, é a eterna busca pelo Ser Mais [15],

⁵⁴ “Em grego, *physis* vem de um verbo que significa fazer surgir, fazer brotar, fazer nascer, produzir” [14] (p. 41).

no entanto, também é a percepção do inédito viável. Dessa forma, ao perceberem-se diante das situações-limite, os jovens ocupacionistas sentiram que existia algo que poderia ser alcançado, ainda que não totalmente visível, por se tratar do inédito-viável.

Acreditei nas greves e aí eu vi nas ocupações uma maneira de eu tentar mudar também e não ficar só apoiando as outras pessoas. Porque até então a gente apoiava as greves dos professores e dava forças para eles continuarem, mas **as ocupações nos serviram como uma maneira de nós procurar por uma mudança**, sabe? Porque as pautas, embora acontecessem junto com as das greves, elas não tinham nada a ver com as pautas das greves dos professores e muitas pessoas confundiam isso. **Eu me envolvi exatamente por querer que as coisas mudassem** por querer deixar um legado para as próximas pessoas e **por acreditar que essas lutas sociais, essas manifestações elas são, na verdade, as únicas maneiras de conseguir algumas coisas** (OCUPA 1, 2019, grifos nossos).

Ana Maria Freire destaca que o conceito inédito-viável significa “uma coisa que era inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas quando se torna um ‘percebido destacado’, pelos que pensam utopicamente, o problema não é mais um sonho, ele pode se tornar realidade” [16] (p. 225). Essa compreensão é fruto de um complexo processo pedagógico que implica mudanças na apreensão da realidade existencial concreta. Sobre isso, Paulo Freire destaca: “os homens podem tridimensionar o tempo (passado- presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques, sua história, em função de suas mesmas criações, vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais” [17] (p. 107).

Entendemos que os movimentos estudantis que culminaram nos protestos de ruas e nas ocupações escolares também foram expressões de “situações- limite⁵⁵”. São situações que apresentam obstáculos que impedem os sujeitos de Ser Mais e que carregam ou provocam possibilidades de sua superação. As “situações-limite” são condicionantes históricos, sociais, antropológicos, epistemológicos e ontológicos que implicam a condição de subversão do opressor em homens e mulheres. Diferentes situações-limite poderiam ser citadas, entre as quais a falta de dinheiro para a merenda escolar, a falta de profissionais capacitados para assumir funções específicas nas escolas, condições físicas e humanas precárias nas instituições de ensino, reproduções de relações sociais de dominação, autoritarismo e subordinação no cotidiano escolar. Como veremos, não raro

⁵⁵ Essa só pode ser considerada, no sentido ontológico se for compreendido no coletivo. As situações-limite que trazemos não é a do universo do sujeito em seu singular, mas as dos homens e mulheres em comunhão com o mundo.

elas expressam práticas de Violência Curricular.

Assim, quando os sujeitos não conseguem “enxergar” esses obstáculos nem desenvolver uma consciência crítica de si e do mundo, perpetuam-se relações de dominação, de subordinação, de violência e de manutenção do poder e do *status quo*. Contraditoriamente, quando homens e mulheres encontram, nas situações-limite, possibilidades de Ser Mais, fluem na consciência de si e do mundo e questionam o seu lugar na história; sabem-se corpos conscientes e confiantes na luta e na esperança. Sendo assim, vemos as ocupações como expressão de situações- limite, isto é, como campos de reflexão para os sujeitos buscarem o inédito viável.

Ao se separarem do mundo que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão sua atividade de si mesmos, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse”[17] (p. 104).

A consciência de que os sujeitos são históricos e que eles não são determinados depende das complexas relações pedagógicas por eles experienciadas. Entendemos que as ocupações são dessas relações e experiências pedagógicas complexas que possibilitaram e/ou indicaram condições críticas e processos formativos para que as juventudes pudessem Ser Mais, conseguindo admirar a utopia alcançável. Mas por que falamos juventudes?

A juventude é uma categoria importante nas pesquisas educacionais e na nossa em particular. Conforme destaca Juarez Dayrell, trata-se de,

ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vão lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais (classes sociais), culturais (etnias, identidades religiosas, valores) e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos. Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta [18] (p. 41-42).

Portanto, juventude(s) não é sinônimo de jovens, tampouco pode ser reduzida ao momento da vida que marca a saída da infância para o ingresso ao mundo adulto, de forma

linear e homogênea. Trata-se de uma categoria que deve levar em consideração a condição social dos jovens e a complexidade dos aspectos histórico-culturais e o conjunto de representações frente a constituição de suas identidades [19]; [20]. “A idade não é, então, somente um conjunto de anos que se vai agregando num processo linear, mas determina expectativas e comportamentos, podendo tornar o tempo um inimigo” [19] (p. 49). Assim, a idade, dentro dessa abordagem, além de ser um processo progressivo dos homens e mulheres, é também um fator que cria expectativas de comportamentos dos sujeitos, desconsiderando nos jovens os diversos fatores que os constituem, entre os quais os sociais, os culturais e os econômicos. Desse modo, as juventudes merecem ser vistas no plural, pois “precisamos reconhecer que esses sujeitos são jovens de diversas origens raciais, étnicas, sociais, dos campos e das periferias. São heterogêneos, se reconhecem e conhecem o outro como sujeito de direitos” [20] (p. 68).

É na singularidade da condição juvenil que podemos entender que as juventudes são heterogêneas e, por essa condição, o uso do termo juventudes no plural torna-se mais coerente. Dayrell, Carrano e Maia [21] (p. 104) observam: “não podemos trabalhar com a noção de que existe uma juventude, pois são muitas as formas de ser e de se experimentar o tempo da juventude. Assim, digamos juventudes”. Nesse mesmo raciocínio, Cavalcanti [22] (p. 114) explica que “não se pode falar em juventude no singular, melhor é referir-se a ‘juventudes’ e a ‘culturas juvenis’ para realçar sua diversidade e sua base social, não natural ou biológica”.

Assim, existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. [23] (p. 1108).

Desse modo, pesquisar as ocupações secundaristas na perspectiva dos jovens implica compreendê-los nessa perspectiva da diversidade, isto é, como sujeitos que vivem condições sociais de raça, classe e gênero bastante distintas. Implica considerá-los também sujeito coletivo. Independentemente da heterogeneidade que compõe um movimento estudantil ocupacionista, o coletivo só se constitui à medida que os jovens reconhecem como coletivas as situações e condições de opressão vividas dentro e fora da escola. O que os une enquanto grupos heterogêneos é o reconhecimento coletivo da condição de oprimido. Esses elementos presentes na condição juvenil corrobora o entendimento heterogêneo das juventudes enquanto construção social, histórica e

geracional, pois “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores”[23] (p. 1107). Juarez Dayrell observa que essas maneiras de conceber os jovens e as juventudes não são questões exclusivamente teóricas. E o autor destaca: “tomar os jovens como sujeitos não se reduz a uma opção teórica. Diz respeito a uma postura metodológica e ética, não apenas durante o processo de pesquisa, mas também em meu cotidiano como educador” [18] (p.44). Ao refletir sobre sua experiência de pesquisa com os jovens, Dayrell assim avaliou: “a experiência da pesquisa mostrou-me que ver e lidar com o jovem como sujeito, capaz de refletir, de ter suas próprias posições e ações, é uma aprendizagem que exige um esforço de autorreflexão, distanciamento e autocrítica” [18] (p.44).

No ambiente escolar, os jovens se apropriam do meio social no qual estão inseridos e se reinventam a partir da sua concepção de mundo. Para isso, partindo de seus interesses e necessidades, apreendem os espaços (escola e sociedade) interpretando-os e diagnosticando-os, dando-lhes o seu próprio sentido. Por esse motivo, desenvolvem seu modo particular de se relacionar com o conhecimento escolar. Nessa perspectiva, pensar sobre as ocupações como resistência às violências curriculares e como práticas curriculares emancipatórias é também assumir que as experiências das ocupações podem revelar as diferentes formas que esses jovens se relacionavam com o saber. Conforme conceitua Charlot [24], a relação com o saber é uma relação social. Por esta razão, não devemos considerar somente as condições de existência desses jovens, mas também suas expectativas em face do futuro e da escola e como elas exprimem as relações sociais que estruturam nossa sociedade. Ou seja, a relação que os jovens estabelecem com a escola é uma relação própria de caráter individual e coletivo.

A relação com o saber é a relação que os sujeitos jovens fazem com o mundo, pois é nessa relação que é situada a condição homem-mundo. O mundo é, para os jovens, algo que pode ser desvelado, admirado, compreendido. Esse se porta diante dos jovens como possibilidade de ser conhecido, ou seja, objeto cognoscível, e os jovens têm as capacidades de perceber esse mesmo mundo, buscando desvelá-lo [17]. Em outras palavras, o mundo é a estrutura exterior aos jovens e é passível de ser compreendido por eles, pois são os sujeitos aprendentes, capazes de extrair os fatos sociais e, com isso, intervir no mundo. A relação com o saber é uma “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significado,

mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” [24] (p. 78)”. Para Charlot, a relação com saber diz respeito a “como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” [25] (p. 41).

A dialética presente entre homem-mundo, no nosso caso, jovens-mundo, se manifesta na relação com o saber e com a consciência real, consciência do mundo e de si mesmo, não apenas uma consciência admirativa, que apenas contemple o objeto, uma consciência mágica. A relação com o saber deve acontecer em uma constante interação entre ação-reflexão-ação. Como observou Freire [26] (p. 28), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

A relação com o saber também é uma relação de poder. Desse modo, também pensamos as juventudes e as ocupações nas “relações de poder que, através de determinados discursos [e práticas], usam, enquadram e silenciam aspectos das lutas e dos interesses das juventudes na sociedade contemporânea” [27] (p.104). Portanto, importa-nos desenquadrar e tirar do silêncio aspectos das lutas e dos interesses que motivaram e pautaram a experiência ocupacionista a partir do currículo. Por esse motivo é que, como veremos na seção a seguir, ganhou importância a categoria de violência curricular.

3 NARRATIVAS DE VIOLÊNCIA CURRICULAR: AS OCUPAÇÕES COMO RESISTÊNCIA

Miguel Arroyo [6] (p. 13), ao colocar o currículo no âmbito das disputas sociais, reafirma a concepção de currículo como território em disputas pela centralidade e importância dele na constituição da instituição social escolar. “Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função escolar. Por conta disso, é o território mais cercado, mais normatizado”. Sendo esse o palco de disputas, as discussões sobre seus conteúdos e métodos são divergentes, gerando polissemia e embates em torno daquilo que é necessário conhecer em determinado momento histórico e social. Ele se constitui como espaço de poder [3]; [4]. Nas palavras de Apple [4] (p. 71), “o currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação”.

Para Apple [3]; [4], saber que o currículo é um campo hegemônico no qual se perpetuam as relações de poder e de opressão não significa dizer que houve a identificação dessas relações. A tarefa de compreender como se estabelece a opressão emplacada pelas relações de poder na constituição do currículo passa pela condição de negatividade da existência e da dignidade humana [28]. Assim, não raro, o currículo hegemônico produz violência curricular através de mecanismos sutis que promovem barreiras epistemológicas e que (im)possibilitam os sujeitos de lutarem pelos seus direitos.

O conceito que estrutura nossa análise sobre as ocupações de 2016 é o de violência curricular, proposto por Giovedi [29]; [30]; [7].

[...] A violência curricular consiste nas várias maneiras pelas quais os elementos e processos que constituem o currículo escolar - suas práticas e intenções políticas, seus valores difundidos (declarados ou não), sua concepção de aprendizagem praticada (declarada ou não), seus objetivos de formação praticados (declarados ou não), seus conteúdos selecionados, seu modo de organização do tempo, seu modo de organizar o espaço, suas metodologias, seus processos de avaliação, a relação professor-alunos etc. - **negam as possibilidades dos sujeitos da educação escolar reproduzirem e desenvolverem as suas vidas de maneira humana, digna e em comunidade** [7] (p. 120, grifos nossos).

Violência, na concepção de Giovedi [30] (p. 40), toma a dimensão de “um fenômeno explícito ou sutil de negação da vida humana na sua possibilidade de reprodução e desenvolvimento”. A partir dessa dimensão sobre a categoria violência podemos identificar as violências curriculares na escola. Dessa forma, a violência curricular se realiza no cotidiano das instituições de ensino e pode ser percebida de diferentes formas,

sendo possível testemunhá-las na relação professor-aluno, por meio de elementos mediadores dessa relação (tais como: o plano de ensino, a avaliação, os conteúdos, o tratamento das questões disciplinares, os métodos de ensino, as técnicas de ensino, etc), nos conselhos de classe, nas reuniões dos pais, nas regras regimentais e disciplinares, na organização do tempo e do espaço escolares, etc. [7] (p. 10).

O conceito de violência curricular “busca desvelar e revelar o modo pelo qual o currículo escolar hegemônico se materializa, negando a dignidade dos sujeitos humanos no cotidiano das escolas” [7] (p. 129). Também “busca sintetizar uma imensa gama de processos que ocorrem dentro e em direção à escola, fazendo com que seus sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos, pais e comunidade em geral) se tornem vítimas e algozes ao mesmo tempo” [29] (p.126).

Giovedi [7] (p. 84) afirma que “o currículo predominante na maioria das nossas escolas é violento”, e ele também se insere na herança colonial de um projeto de modernidade. Com base em Dussel [31], o autor explica que a “modernidade consiste nas diferentes estratégias que o mundo europeu precisou lançar mão para gerir o sistema-mundo a partir do centro”, isto é, “a maneira pela qual os europeus passaram a administrar o “centro” e a “periferia” a partir do momento em que a América foi conquistada” [7] (p. 88). Nessa perspectiva, uma das estratégias foi a escola. Portanto, a ideia de currículo escolar como violento se conecta à historicidade da instituição escolar desde a conquista da América e as formas de dominação da modernidade. Essas formas operam em três níveis: pela colonialidade do poder, do saber e do ser. E ainda são presentes “uma vez que a luta contra o colonialismo, que supostamente terminou com a independência, continua, pois, o processo de dominação política, econômica e cultural da metrópole sobre suas colônias permanece vigente na atualidade” [32] (p.92).

É importante explicar que Giovedi considera a contribuição de Chauí [14], [34], [35] e Candau [36], [37] para apresentar o tema da violência curricular e, sobretudo, as abordagens e contribuições de Bourdieu [38], com o conceito de Violência Simbólica, e de Charlot [39], com a violência da/na/à escola. Em relação a essas três categorias de violência [39], Giovedi defende “que essas três formas de violência estão contidas na categoria de violência curricular, já que todas elas compõem o currículo escolar”, e argumenta que “elas não dão conta de todas as formas possíveis de violência que se apresentam no currículo escolar” [7] (p.60).

Ou seja, a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola são conceitos que dão margem a questionamentos que apontam para a necessidade de irmos além deles. Por exemplo: e a violência que recai sobre os gestores, professores e demais trabalhadores da educação e que não são produzidas pelos alunos? E a violência que é produzida ou recai sobre a comunidade de pais e responsáveis dos alunos que frequentam a escola? [7] (p. 71).

Desse modo, o conceito de violência curricular acaba sendo mais amplo, abrangendo todos/as que estão na escola e na comunidade onde ela está inserida. Giovedi alerta que se não considerarmos que ela recai também sobre outros sujeitos, como gestores e professores, “tenderemos a achar que os trabalhadores da educação possuem uma autonomia e condições de trabalho que talvez não tenham. Ou seja, passarão despercebidas certas formas de violência que não são produzidas pelos alunos e não recaem diretamente sobre eles” [7] (p.71).

Em relação a Bourdieu, Giovedi também argumenta os limites do conceito de

Violência Simbólica para identificar e explicar as violências gestadas na experiência curricular:

O conceito de violência simbólica enfatiza o caráter violento das significações que são impostas aos receptores da ação pedagógica. No entanto, pretendo incorporar as minhas reflexões também os processos de violência que se sobrepõem aos profissionais da educação que estão submetidos também a outros processos violentos, sem prejuízo, obviamente, dos processos de violência simbólica. Daí a necessidade de se falar em violência curricular [7] (p. 70).

Concordamos com Giovedi quando afirma que as concepções e abordagens desses autores são importantes, pois funcionam como lentes para a compreensão do fenômeno da violência na escola como meio a manutenção do *status quo* e para entender como se exerce as forças hegemônicas no currículo, mas são insuficientes porque essas lentes não integrariam as formas mais sutis e perversas dessa dinâmica e sua amplitude.

Com a articulação das perspectivas de Dussel [31], Freire [17] e Candau [37], o conceito de violência é ampliado por Giovedi, e o leque de possibilidades de compreensão desse conceito passa a ganhar contornos mais visíveis. Giovedi [7] (p. 119) aponta que a violência é, “em sentido bastante amplo, como sendo toda negação (por parte das normas, ações, microestruturas, instituições e sistemas de eticidade) dos princípios ético-material, moral formal e de factibilidade ética.” Em seu estudo, esse autor identificou 12 formas ou categorias de manifestação da violência curricular a partir da negação desses princípios, conforme consta no quadro abaixo.

Quadro 2 - Explicação das formas específicas de manifestações da violência curricular que foram identificadas [7]; [29]

<p>1. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE CULTURAL Procedimento: Padronização, Homogeneização. Vítimas: Principalmente os alunos. Exemplos de manifestação: conteúdos homogeneizadores, desconsideração dos conhecimentos pré-existentes.</p>
<p>2. VIOLÊNCIA CONTRA A IDENTIDADE INDIVIDUAL Procedimento: Imposição de um ritmo padrão para a aprendizagem. Menosprezo pelas identidades que se desviam do padrão estabelecido. Desprezo pelas singularidades dos sujeitos. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: tempo homogêneo para a aprendizagem, conteúdos pré-formatados para os professores, sequências didáticas prontas etc.</p>
<p>3. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO CRIADORA Procedimento: Imposição de atividades repetitivas e burocráticas. Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos. Exemplos de manifestação: métodos pedagógicos apassivadores, preenchimento de papéis que não terão qualquer utilização.</p>
<p>4. VIOLÊNCIA CONTRA A VIDA EM COMUNIDADE</p>

Procedimento: Discurso/ prática sistemáticas de incentivo à competição.

Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos.

Exemplos de manifestação: incentivos à competição, estratégias de divisão dos professores e alunos, notas, *rankings*, classificações, comparações descontextualizadas entre escolas etc.

5. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE ALTERIDADE

Procedimento: Agrupamentos exclusivos por idade.

Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos.

Exemplos de manifestação: divisão dos alunos em séries.

6. VIOLÊNCIA CONTRA A PULSÃO DE AUTOCONSERVAÇÃO

Procedimento: Controle dos corpos, condições de trabalho desumanas.

Vítimas: Trabalhadores da educação e alunos.

Exemplos de manifestação: Esgotamento físico e mental, desvalorização salarial, jornadas de trabalho acima do recomendado, controle dos corpos, impedimento do uso do banheiro, rotina de aulas estafante, tempo de almoço de 10 minutos etc.

7. VIOLÊNCIA CONTRA A INTEGRIDADE MORAL E PSÍQUICA

Procedimento: Tratamento com indiferença, desprezo, intimidação, ameaça.

Vítimas: Alunos, comunidade, trabalhadores da educação.

Exemplos de manifestação: Atendimento inadequado das pessoas que vêm procurar a escola para resolver algum problema.

8. VIOLÊNCIA CONTRA O DESENVOLVIMENTO DA POTENCIALIDADE INTELLECTUAL

Procedimento: Omissão diante da constatação evidente de que o aluno não aprendeu.

Vítimas: Alunos.

Exemplos de manifestação: Alunos que chegam às séries mais avançadas sem saber ler e escrever.

9. VIOLÊNCIA CONTRA A PARTICIPAÇÃO SIMÉTRICA NO PROCESSO DECISÓRIO

Procedimento: Exclusão da participação nos processos de tomadas de decisões.

Vítimas: Principalmente alunos, comunidade e professores.

Exemplos de manifestação: Centralização das decisões sem discussão coletiva em instâncias como: Conselho de escola, APM, Conselhos de classe, HTPCs, Grêmios Estudantil etc.

10. VIOLÊNCIA DISCURSIVO-IDEOLÓGICA

Procedimento: Rotulação, culpabilização do indivíduo.

Vítimas: Principalmente professores, alunos e famílias.

Exemplos de manifestação: Discursos em sala dos professores, discursos em conselhos de classe.

11. VIOLÊNCIA CONTRA AS CONDIÇÕES DE FUNCIONAMENTO

Procedimento: ação/ omissão destruidora.

Vítimas: Alunos, trabalhadores da educação

Exemplos de manifestação: Falta de recursos para investir na infraestrutura da escola.

12. VIOLÊNCIA CONTRA O PATRIMÔNIO

Procedimento: ações de desrespeito com o patrimônio público ou alheio.

Vítimas: Alunos, trabalhadores da educação.

Exemplos de manifestação: depredação, furtos, etc.

Fonte: [7]; [29].

As narrativas dos sujeitos entrevistados, já na primeira fase da pesquisa, permitem identificar elementos de violência curricular vividos pelos jovens ocupacionistas. Ocupa 1, ao lembrar a ocupação disse: *“foi tudo muito rápido, que de repente as escolas no Brasil inteiro estavam sendo ocupadas revidando a ‘Escola Sem Partido’, a PEC dos gastos públicos e a Reforma do Ensino Médio, mas primeiro fui a um manifesto nas ruas e aí decidimos em assembleia ocupar a escola”*. (OCUPA 1, 2019). Ocupa 2, assim destacou: *“dividimos tudo em comissões, aí fizemos reuniões nos recreios da escola e decidimos ocupar”*. (OCUPA 2, 2019). O ato de os secundaristas se organizarem em

assembleias para decidir pelas ocupações das escolas demonstra o caráter de participação cidadã desses jovens. No entanto, a necessidade de utilizar o recreio para reuniões e organização das ocupações também indica a falta de espaços democráticos de participação e de debate sobre os problemas da escola, em seu interior, envolvendo as juventudes.

Ainda que não estivesse totalmente visível para alguns jovens secundaristas, a decisão pela ocupação representou resistência à violência curricular. Pode-se dizer que o fato de não ter ocorrido consulta ou participação às/das juventudes em processos decisórios relativos às mudanças postas pelo governo, particularmente no que tange à PEC do teto dos gastos públicos, à Reforma do Ensino Médio e ao contexto de ações do movimento Escola Sem Partido, representou uma violência contra a participação simétrica nos processos decisórios, pois demonstra um processo de exclusão desses sujeitos em decisões que afetaram diretamente suas vidas. Quanto à violência ao nível da factibilidade ética, as narrativas dos ocupacionistas também trouxeram exemplos de violência curricular relativos às condições de funcionamento da escola e do currículo escolar. Ocupa 3, por exemplo, assim destacou:

Não posso dizer que o motivo principal foi lutar contra as medidas do Presidente Temer, mas ao viver na escola com os outros manos a gente vai vendo outras realidades, tipo, **minha escola é muito feia sabe, acabada, com janelas e portas quebradas, paredes sujas e a merenda ... mano nem te falo, era quase sempre biscoito seco e suco.** Depois, ficamos sabendo que a escola ganhava trinta e poucos centavos por aluno para fazer a merenda. Mano, isso não é nem o valor de um picolé sabe! A escola estava fazendo milagre em dar biscoito seco e suco aos alunos. Aí a gente percebeu, se os repasses para a educação diminuíssem, que estava previsto na PEC dos gastos, talvez nem biscoito seco a gente ia ter (OCUPA 3, 2019, grifos nossos).

A narrativa revela que já existia essa violência curricular na escola e que ela só pôde ser percebida e refletida a partir do momento em que o estudante passou a viver integralmente a escola, principalmente, ao perceber que ela não desfrutava de recursos suficientes para o seu melhor funcionamento. Essa narrativa indica dois tipos de manifestações de violência curricular, que Giovedi [29] denomina de violência contra as condições de funcionamento – recursos insuficientes para a merenda escolar – e violência contra o patrimônio – falta de manutenção e zelo pelo patrimônio público. É importante destacar que as ocupações significaram processos formativos para muitos jovens ocupacionistas. Como narrou Ocupa 3, foi através do ato de ocupar a escola que se desenvolveu a consciência dessas violências contra a instituição e que medidas como a

PEC do teto dos gastos públicos agravariam ainda mais os problemas vividos pelos sujeitos.

Quando perguntamos aos estudantes ocupacionistas se eles tinham sofrido algum tipo de violência, Ocupa 2 nos respondeu da seguinte maneira:

Violência física não, porém a gente sofreu violência moral, tanto durante como depois das ocupações. Tiveram professores que ficaram o tempo todo fazendo piada das ocupações e quando a gente fazia reunião eles **diziam que a gente era adolescente e não sabia o que estava fazendo, que gente era um bando de rebeldes**. Após as ocupações, na reposição das aulas, tinha professores que diziam para os alunos que eles só estavam tendo aulas nesse período por conta de A, B e C que resolveram brincar de ocupação (OCUPA 2, 2019, grifos nossos).

Considerando a tipologia apresentada por Giovedi [7]; [29], essa postura dos professores representa uma materialização dos três níveis de violência curricular (material, moral formal e de factibilidade ética). Isto porque expressa violência contra a identidade, pois manifesta menosprezo às identidades juvenis; violência contra a vida em comunidade, porque os professores culpabilizaram os estudantes ocupacionistas pela alteração do calendário, deslegitimando as propostas defendidas nas ocupações através de piadas, incentivando a discórdia e o conflito entre os alunos; violência contra a integridade psíquica, pois os alunos foram tratados com desprezo, intimidação e ameaças; violência discursiva ideológica, pois rotulou-se e culpabilizou-se individualmente ou coletivamente os jovens pelas reposições de aulas, nominando-os, em tom depreciativo, de rebeldes, desconsiderando que o movimento estudantil era legítimo e estava de acordo com o direito de resistência previsto constitucionalmente [40].

Também houve violência curricular na narrativa de Ocupa 4:

Não queria a aprovação da PEC, acho que a PEC para nossa escola foi só uma desculpa sabe. A gente já estava cheio, a escola não era mais um lugar bom de se estar. Olha só, **faltava professor de física e química e o nosso professor de inglês [...] era formado em matemática** e estava velho e não se aposentava porque ia perder dinheiro, ele **não sabia nada de inglês**, mas estava ali para preencher a caga horária dele em uma escola apenas. **A diretora era uma bruxa**, só sabia reclamar e barganhar voto de professores para as próximas eleições. Acho que **a nossa escola estava esquecida** e a gente deu vida a ela quando ocupamos, a gente se sentia parte dela (OCUPA 4, 2019, grifos nossos).

O relato do jovem apresentou, igualmente, questões pertinentes sobre o tema da violência curricular, particularmente em relação à condição de funcionamento da escola e do currículo escolar [7]. Nesse caso, a falta de professores e a prática de colocar docentes

sem formação adequada para determinadas disciplinas interfere no currículo, o qual também vai se constituir violento com essas práticas, as quais podem ser consideradas obstáculos para uma formação comprometida com o Ser Mais [15]. O sistema educacional, ao condicionar o professor a lecionar disciplinas para as quais não tem formação, provoca violência contra a pulsão de autoconservação e contra a condição de funcionamento [7]; [29]. Assim, o sistema escolar se organiza através de práticas que fazem com que a escola não consiga responder totalmente ao que se propõe a fazer. Por outro lado, o professor também é vítima desse sistema educacional e do próprio Estado, quando este não garante as condições necessárias ao professor para que possa viver/descansar em sua aposentadoria.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo que nega a existência do ser humano e de sua dignidade, que o torna subalterno, ou que reproduz relações de dominação e subordinação é produtor de violência. Por outro lado, experiências de resistência a essa violência podem ser o ponto de partida para a construção de um currículo crítico e para o desenvolvimento de práticas curriculares que reafirmam a existência de homens e mulheres como sujeitos de emancipação. Afinal, “compreender o currículo como portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade” [41] (p.32).

O currículo tem sido objeto da atenção de autoridades, das políticas educacionais, de professores e especialistas. Hoje, ele está no centro das discussões sobre a educação escolar. Sua centralidade no panorama educacional brasileiro contemporâneo pode ser atestada pelas constantes reformulações curriculares nos diversos níveis de ensino, e também no desenvolvimento da produção teórica do campo [42]; [43]. Por ser um espaço de correlações de diferentes forças que atuam na elaboração de concepção de mundo, de sociedade e de ser humano, o currículo também se constitui nas disputas, nos conflitos gerados pela hegemonia e pelos consensos que vão sendo construídos em torno de termos, significados e práticas.

Ao se perceberem na capacidade de refletir, questionar e atuar para a mudança, os sujeitos conscientes passam a enxergar a realidade como de fato ela é, uma construção humana criada e que pode ser mudada, não através de uma ação individual, mas a partir

da coletiva. Dessa forma, ao se perceberem diante das situações-limite, os jovens ocupacionistas sentiram que havia algo que poderia ser alcançado, ainda que não totalmente visível, por se tratar do inédito-viável. Essas situações-limite também foram constituídas por violência curricular.

Como dissemos anteriormente, entendemos o currículo como uma categoria central para entender as ocupações enquanto resistência e espaço formativo. As narrativas dos jovens sobre as ocupações permitem-nos inferir a tese de que os movimentos de ocupação das escolas de Ensino Médio no Brasil ocorridos em 2016 resultaram, também, de condições e práticas que se constituíram como Violência Curricular para as juventudes.

Por esse motivo, argumentamos que as ocupações secundaristas se configuraram em situações-limite de resistência à Violência Curricular vivida pelos sujeitos na escola, e, ao mesmo tempo, em experiências curriculares contra-hegemônicas e emancipatórias durante a prática ocupacionista. Circunscritos aos limites deste texto, citamos os principais elementos teóricos e empíricos que embasam nossa abordagem apenas em relação à violência curricular – conceito que vem ampliando nossos olhares sobre a categoria violência e sobre as contradições que marcam os processos formativos na escola, pois desloca a compreensão para além do que é tipificado pelo Código Penal e amplifica a percepção dos mecanismos de poder presentes no currículo.

REFERÊNCIAS

- [1] RAMOS, M.N. Introdução. In: PENA, F.; QUIROZ, F.; FRIGOTTO, G. **Educação democrática: antídoto a Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LLP,. p. 7-13, 2018.
- [2] SAUL, A.M. Currículo. In: STRECK, D.R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 222, 2015.
- [3] APPLE, M.W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- [4] APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?** In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- [5] GIROUX, Henry A. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- [6] ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputas**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- [7] GIOVEDI, V.M. **Violência Curricular e a Práxis Libertadora na Escola Pública**. Curitiba: Appris, 2016.

- [8] BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Almedina, 2011.
- [9] MORAES, R. Uma tempestade de Luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência e Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-210, 2003.
- [10] GOHN, M.G. **Manifestações e protestos no Brasil**: correntes e contra correntes na atualidade. São Paulo: Cortez, 2017.
- [11] GOHN, M. G. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. São Paulo: Cortez, 2014.
- [12] GOHN, M.G. Movimentos Sociais e educação na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 333-361, 2011.
- [13] GOHN, M.G. **Teoria dos movimentos sociais**: paradigma clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2006.
- [14] CHAUI, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.
- [15] FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- [16] FREIRE, A.M. Notas explicativas. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- [17] FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- [18] DAYRELL, J. O Jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, 2003.
- [19] SOUZA, C.Z.D.V.G **Juventude e contemporaneidade**: possibilidades e limites Última década, n. 20, p. 47-69, 2004.
- [20] OLIVEIRA, F.L.B.; NASCIMENTO, H.M.F. Escola e Juventudes: uma relação possível? **Revista Eletrônica Científico Ensino Interdisciplinar**, v. 2, p. 66-78, 2016.
- [21] DAYRELL, J; CARRANO, P. MAIA, C.L. **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.
- [22] CAVALCANTI, L.D.S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- [23] DAYRELL, J. A Escola “Faz” as Juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, n. 28, v. 100, p. 1105-1128, 2007.
- [24] CHARLOT, B. **Da relação do saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- [25] CHARLOT, B. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- [26] FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2002.

- [27] SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O – novo – ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o esforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica** (Unochapecó), v. 20, p. 101-118, 2018.
- [28] SILVA, A.F.G. O currículo na práxis da educação popular: projeto pedagógica interdisciplina – tema gerador via rede temática. In: PERNAMBUCO, M. M. C.; PAIVA, I.A.D. **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado das Letras, p. 75-96, 2013.
- [29] GIOVEDI, V.M. Violência curricular na escola pública: conceitos e manifestações. **Revista Teias**, v. 16, p. 211-233, 2013.
- [30] GIOVEDI, V.M. A Pertinência do Conceito de Violência Curricular para a Compreensão da Violência Escolar. **Revista do COGEIME**, v. 23, p. 33-47, 2014.
- [31] DUSSEL, H. 1492 **o encobrimento do outro**: a origem do mito da modernidade. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.
- [33] KAHMANN, A. P.; SILVEIRA, É. S. Sabedoria ou Epistemologia?: perspectivismo, corazonar e estar: questões para pensar a educação ameríndia. **Cadernos de Pesquisa**, v. 25, p. 87-104, 2018.
- [34] CHAUI, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- [35] CHAUI, M. Ética, violência e política. In: CHAUI, M. **Simulacro e poder**: uma análise da mídia. São Paulo: fundação Perseu Abramo, 2007.
- [36] CANDAU, V.M.; LUCINDA, M.D.C.; NASCIMENTO, M.D.G. **Escola e Violência**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- [37] CANDAU, V.M. Diretos humanos, violência e cotidiano escolar. In: CANDAU, V.M. **reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- [38] BOUDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2008.
- [39] CHARLOT, B. **A violência na escola**: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Sociologias*. Porto Alegre, n. 8, p. 432-443, 2002.
- [40] REIS, J. E. A.; KAUFFMAN, K. R. Ocupação das escolas no estado de São Paulo e o direito de resistência constitucional. **Revista Pensar Acadêmico**, v. 15, n. 2, p. 193-2010, 2017.
- [41] SILVA, M.R. **Currículo e Competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.
- [42] LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- [43] MOREIRA, A.F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M.V. **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 11-36, 2005.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES EM CURRÍCULOS DE CURSOS SUPERIORES: PONDERAÇÕES SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE

COMPLEMENTARY ACTIVITIES IN GRADUATION: CONSIDERATIONS ON TEACHER TRAINING

*¹Samara Mendes Araújo Silva

¹ Docente do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da
Universidade Federal do Paraná (UFPR), PR-BR.

*Autora para correspondência: e-mail: samara.mendes@ig.com.br

RESUMO

Obter efetiva autonomia e conduta reflexiva no exercício da prática docente passa pelo exame minucioso do currículo. No Brasil quase todos os cursos de formação docente reformularam os currículos sob pressão da Resolução CNE/CP Nº 02/2015, e, deverão realizar novas reformas em razão da Resolução CNE/ Nº 02/2019. O Componente Curricular Atividades Complementares com concepção interdisciplinar foi idealizado para ampliar e atualizar a formação profissional. Verificando diretrizes curriculares, currículo para formação docente em IES e registros de Atividades Complementares de alunos de licenciaturas se analisaram Atividades Complementares realizadas por estes, relacionando-as com finalidades do currículo, identificando a efetiva contribuição destas para a formação docente. Constatou-se que atuação das IES se resume a “registrar” as Atividades Complementares concluídas, legadas ao fim do percurso de formação pelos discentes, focadas em finalizar carga horária, não em ampliar saberes ou a formação.

Palavras-chaves: Atividades Complementares. Cursos Superiores. Licenciaturas. Formação Docente.

ABSTRACT

Achieving effective autonomy and reflective conduct in the exercise of teaching practice undergoes a thorough examination of the curriculum. In Brazil, almost all teacher training courses have reformulated their curricula under pressure from Resolution CNE/CP Nº 02/2015 and they will have to carry out new reforms due to CNE/CP Resolution Nº 02/2019. The Complementary Activities Curricular Component with an interdisciplinary design was designed to expand and update professional training. Verifying curricular guidelines, curriculum for teacher education in Colleges, records Complementary Activities for undergraduate students Complementary Activities carried out by students were analyzed, relating them to the purposes of the curriculum, identifying their effective contribution to teacher education. It was found that the performance of the Colleges is limited to "registering" the Complementary Activities concluded, bequeathed at the end of the undergraduate course by the students, focused on finishing course, do not expand knowledge or training.

Key words: Complementary Activities. University Graduate. Teacher Training Courses. Teacher Training.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Refletir sobre a formação docente e o exercício das práticas pedagógicas implica em (re) conhecer a conjugação e articulação de um conjunto de saberes que devem proporcionar a autonomia intelectual e diferenciação pedagógica aos profissionais; estas habilidades e competências profissionais que devem ser gestadas, fomentadas e praticadas desde o ingresso nos cursos de formação profissional ao cotidiano da prática da docência.

No processo de constituição dos saberes profissionais e identidade docente, um dos elementos basilares é o currículo¹, imiscuído ao e no fazer docente das mais variadas perspectivas e circunstâncias desde a formação inicial docente ao exercício cotidiano da prática da docência.

E, mesmo que seja alvo constante de exames minuciosos, e, escrutinado de modo contundente nos espaços de produção de saberes, o currículo é constantemente alvo de críticas depreciativas pelo frequente e sucessivo distanciamento da realidade onde se efetiva o exercício profissional docente dos mais diferentes níveis da educação.

A temática do currículo, e, os próprios currículos, suscitam debates intensos entre profissionais dos mais variados campos de conhecimento – com maior relevância para o campo da Educação e Ciências Pedagógicas – alguns assumem posições divergentes, outros convergem,

Não existe unanimidade na definição de currículo. [...] Cada definição está, em certa medida, comprometida com contextos, correntes pedagógicas ou teorias de aprendizagem. De forma bastante sintética, é possível associar os pressupostos teóricos sobre a escola [e instituições de ensino superior] com a concepção de currículo. Ao conceber a escola [e instituições de ensino superior] como local de transmissão e memorização de conhecimentos, onde vigora a racionalização, a burocratização com supremacia às atividades-meio (secretaria, direção, setores administrativos) em relação às atividades-fim (o fazer pedagógico) e a centralização, **o currículo é compreendido como instrumento de controle do ensino-aprendizagem, definidor de ordenação e metodologia, facilitador da administração e controle escolar.** Por outro lado, se a escola [e instituições de ensino superior] é concebida como espaço-tempo de problematizações sobre ser e pertencer ao mundo, de aprendizagem e vivências de princípios éticos e morais, do ensino-aprendizagem de conceitos e ferramentas interpretativas, **o currículo é percebido como um conjunto de experiências, vivências e atividades na escola [e instituições de ensino superior] convergentes para objetivos educacionais.** [...]

Alguns pesquisadores do campo curricular, como Sacristán, sugerem **a compreensão de currículo como ações de ordem política, administrativa, de supervisão, de produção de meios, de criação intelectual e de avaliação, que têm certa autonomia, mas estão interligadas.** E destacam três grupos de problemas para sua elaboração: currículo como projeto cultural, em que conteúdos são selecionados; determinações políticas, administrativas e institucionais que modelam a seleção de conteúdos, inclusive os não explicitados (currículo oculto); e uma sequência histórica, o que implica a seleção de conteúdos a partir de um campo social, condicionada por uma realidade mais ampla.

Tais ponderações instigam um conjunto de questões prévias que a formulação de currículos pressupõe. Uma síntese dessas questões pode ser esboçada da seguinte maneira: quais conhecimentos devem ser ensinados? Quais as competências e habilidades que os alunos precisam ter? Quais os critérios de seleção de tais conhecimentos? A quem esse currículo se destina? Que homem [sujeito social] se pretende formar? [1] *[grifo nosso]*

Mesmo com dissensos em relação a como deve ser constituído este componente essencial do processo educativo, materializa e expõe os principais princípios (ou em tese deveria ser portador deles) de uma formação profissional. Alguns aspectos são consensuais em relação à elaboração e implementação do currículo, assumindo que este instrumental pedagógico e político deva contribuir efetivamente entre outros, para: obtenção da autonomia intelectual; conduta reflexiva do profissional; e, exercício de uma prática profissional compromissada.

Quando abordamos o currículo especificamente no campo da formação de docentes estas reflexões são amplificadas, pois para a formação inicial de professores, em tese, há compromissos que coadunados, e, em certa medida ultrapassam a formação técnica dos futuros docentes. Nestes cursos existe a necessidade premente e urgente de instigar e obter efetiva autonomia e conduta reflexiva no futuro docente para que este possa desenvolver uma prática docente inovadora e produtora de conhecimentos, e, não seja portador de reprodutivismo de informações prontas e desconexas.

No Brasil nas duas últimas décadas têm sido amplificadas reflexões, debates públicos e acadêmicos, além de estudos e produções acadêmico-científicas em torno da temática do currículo, em grande medida motivadas pelas sucessivas, contraditórias e conflitantes legislações nacionais sancionadas. Leis que demandaram dos profissionais atuantes nos estabelecimentos escolares e congêneres em funcionamento, cursos de formação docente intensa e acelerada mobilização e articulação de esforços intelectuais e pedagógicos para produção de vários, e, por vezes descartados, projetos pedagógicos de cursos, currículos e uma miríade de outros documentos pedagógicos demandados pelas normatizações e fiscalizações para manter em funcionamento as instituições e atualizadas as classes de qualificação docente.

Em nosso país esta situação encontrou seu ápice e maior ênfase a partir de 2015, quando praticamente todos os cursos de formação docente existentes no território nacional realizaram reformulações curriculares, sob a pressão dos prazos estabelecidos pela Resolução CNE/CP n° 02/2015. E, sem ter tempo hábil para realizar adequadas avaliações dos currículos recém implantados, na maioria das IES não aconteceu a integralização de turmas sob o regime do novo currículo resultante da reforma da Resolução CNE/CP n° 02/2015. Perante as determinações da Resolução CNE/CP n° 02/2019 todas as instituições que ofertam cursos de formação de professores terão

Art. 27. [...] prazo limite de até 2 (dois) anos, a partir da publicação [...] Resolução, para a implantação [...], das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e da BNC – Formação, [...]

Parágrafo único. As IES que já implementaram o previsto na Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, terão o prazo de limite de 3 (três) anos, a partir da publicação desta Resolução, para adequação das competências profissionais docentes previstas nesta Resolução. [2]

Num cenário educacional onde a única prodigalidade são as crises, e, que mesmo a autonomia das instituições de ensino superior é posta sob suspeição, as atuais diretrizes curriculares e currículos para formação de professores em vigência no Brasil carecem urgentemente de análises compromissadas com: a escola enquanto vínculo entre sociedade-realidade e sujeito em formação; conhecimento acadêmico-científico, e, profissionalização da carreira docente no país. Para que a partir dos resultados obtidos possam ser construídas propostas curriculares viáveis e realistas, com sólidos fundamentos teórico-científicos para o estabelecimento no horizonte das competências e habilidades requeridas aos docentes no exercício da prática pedagógica comprometida com a qualidade do ensino de qualidade e com processo de ensino aprendizagem.

Tendo como horizonte a constatação de [6] que “[...] a escola é uma ‘ponte’ entre o macrocosmo (que é a sociedade) e o microcosmo (que é o indivíduo) e por isso comporta relações e interesse da realidade [...]” foram trilhados os diferentes percursos sobre as conexões e relações entre currículos e processos formativos docentes.

Durante as análises desta estreita e interdependente relação existente entre currículos e formação de professores, a atenção se concentrou em um Componente Curricular específico: Atividades Complementaresⁱⁱ (Atividades Formativas, Atividades Complementares Formativas, AC, AF, ACF, etc.) a partir do empreendimento de análises da legislação nacional para cursos de formação inicial de professores e de currículos de IES dedicadas à formação docente.

Na década de 1990, as Atividades Complementares enquanto Componente Curricular foram concebidas com todo o arcabouço das concepções interdisciplinares que iniciavam a adentrar nos espaços de formação docente brasileiros; foram idealizadas para ampliar e atualizar a formação profissional, e, favorecer a aproximação e imersão progressiva com a realidade do campo profissional, ainda durante o período em que frequentava os cursos de graduação e sob a tutoria docente.

Segundo o MEC, as AC [Atividades Complementares] têm a finalidade de **enriquecer o processo de ensino aprendizagem, privilegiando a “complementação da formação social e profissional”**. O que caracteriza este conjunto de atividades é a **flexibilidade de carga horária semanal, com controle do tempo total de dedicação do estudante** durante o semestre ou ano letivo, de acordo com o Parecer do CNE/CES N°. 492/2001ⁱⁱⁱ

As AC [Atividades Complementares] de um curso de graduação são: [...] toda e qualquer atividade que vise à complementação do processo de ensino aprendizagem, **possibilitando a contextualização e a flexibilização do currículo**, assegurando **a introdução de novos elementos teórico-práticos, construídos pelo próprio estudante**, de modo a permitir a sua **formação permanente**, por meio de atividades não pré-definidas na organização curricular do curso (MEC, 2014). [4] (*grifo nosso*)

A construção do itinerário da pesquisa para acessar as informações que possibilitasse ampliar o leque de dados relativos às Atividades Complementares nos currículos – especificamente aqueles voltados à formação de professores – empreendeu-se através da verificação de corpus documental, principalmente, Diretrizes Curriculares Nacionais, com atenção às Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores; currículos para formação docente de IES; registros de Atividades Complementares de discentes de licenciaturas realizados por IES.

Identificar a efetiva contribuição do Componente Curricular Atividades Complementares para formação docente daqueles estudantes que realizaram tais atividades é o objetivo angular deste estudo.

Para tanto, se concentrou em analisar a trajetória de inserção das Atividades Complementares nos Currículos de cursos de formação docente, bem como se observaram os roteiros planejados e cumpridos pelos graduandos para integralizar a carga horária estabelecida para este Componente Curricular nas respectivas graduações. Além de analisar o desenvolvimento e cumprimento das Atividades Complementares por estudantes dos cursos de formação de professores, relacionando-as com finalidades do currículo (oficial) estabelecido pelas IES.

Este estudo evidenciou e constatou dados (embora bastante conhecidos) reveladores sobre a desarticulação evidente e persistente entre ensino, pesquisa e extensão na dinâmica do ensino superior brasileiro. Denota que mesmo nas universidades – espaços em que por princípio legal o tripé ensino-pesquisa-extensão deveria assumir a mesma importância – existe isolamento entre as atividades desenvolvidas, o que gera hierarquizações e desnivelamentos entre as três áreas.

Para além do âmbito geral das IES, quando se volta à atenção especificamente para o cotidiano dos cursos superiores, e, mais especificamente aos cursos de formação

de professores, para verificação analítica da inserção dos Componentes Curriculares no contexto dos projetos políticos dos cursos identificaram-se que as Atividades Complementares, em geral, foram inseridas no conjunto percurso acadêmico/matriz curricular que o graduando deve cumprir em posição e com relevância equivalente a um apêndice, e sub qualificada teórica e metodologicamente quando comparada aos demais itens que integram o currículo.

Constatou-se, ainda, que a atuação das IES se resume, via de regra, a “registrar” as Atividades Complementares concluídas pelos discentes. Podendo ser identificadas como meras “registradoras”, ou seja, sua função limita-se a ação cartorial meramente de certificadora de cumprimento dos requisitos legais.

Quanto aos discentes, o foco está em finalizar a carga horária total regulamentar do curso, e, não em ampliar saberes ou diversificar o campo de formação profissional. E, em se tratando das Atividades Complementares relegam o cumprimento destas ao fim do curso de graduação, as realizando como uma atividade menor e mínima a ser desenvolvida para obtenção do título de graduado.

Considerando a relevância da temática da formação docente e da centralidade do currículo para que esta seja processada de forma a obter profissionais comprometidos com as experiências individuais e múltiplas, presentes e inerentes ao processo ensino-aprendizagem e, portanto, com educação de qualidade, acrescidos dos dados adquiridos nas reflexões críticas sobre as referidas temáticas coadunados com os dados obtidos sobre Componente Curricular Atividades Complementares (a despeito de muitas críticas de alunos e gestores nas IES) a sugestão é que este se mantenha como elemento obrigatório nos currículos – com destaque para aqueles que objetivam a formação inicial de docentes – contudo tais componentes curriculares devem integrar e receber atenção das estruturas administrativas e corpo docente das IES de modo a que os discentes possam ser orientados quanto às finalidades e objetivos destas Atividades, enquanto no bojo dos currículos devem ser pensadas como elemento (tão basilar quanto os demais componentes do currículo) de formação integrada para o futuro docente.

Inventariando os extratos de reflexões sobre formação de professores tendo como perspectiva os currículos dos cursos de formação inicial de professores o texto está organizado em três itens onde no primeiro situam-se momentos recentes da história da formação de docentes, demonstrando o imbricamento desta com a legislação e os currículos; o segundo ponto o aborda especificamente o Componente Curricular

Atividades Complementares desde a primeira concepção e obrigatoriedade de inserção nos currículos, ainda em 1994, até a atualidade legal, passando pela implementação nos currículos das IES. No terceiro tópico se apresentam dados coletados em IES sobre o desenvolvimento das Atividades Complementares e desenha-se uma proposição para que estas consigam desenvolver as potencialidades de formação a que se propuseram.

2 FORMAÇÃO INICIAL E PRÁTICAS DOCENTES NO BRASIL: LEGISLAÇÕES CONTRADITÓRIAS, CURRÍCULOS IDEALIZADOS E REALIDADES DISSONANTES

A observação em retrospectiva, e, com criticidade, da Formação Docente e do Currículo em nosso país, oportuniza identificar paralelos e convergências existentes entre estas áreas (essenciais) do campo educacional. A título de exemplificação citam-se:

- ✓ Tardia oficialização da regulamentação tanto do currículo oficial quanto da formação docente, embora tenha havido primeiras normatizações sobre o que deveria ser ensinado e como ser ensinado, sem que houvesse estratégias e normas definidas oficialmente para formar professores no Brasil;
- ✓ Os processos de Formação Docente e constituição dos Currículos desenvolvidos nos Cursos Superiores compartilham de um persistente distanciamento da sociedade, apesar de os profissionais atuantes nesses campos empreenderem incessantes tentativas de integração com a sociedade para atendimento de suas demandas, mantêm uma relação entre sociedade e Educação desgastada resultando – geralmente – em incompreensão da primeira no tocante às atividades da segunda.
- ✓ Legislações e normatizações, via de regra, formuladas ou regulamentadas para formação de professores e elaboração de currículos sem a participação ou consulta de representações dos profissionais atuantes nos respectivos campos profissionais, decorrendo disto sequências de conjuntos de documentos regulamentadoras da profissão docente que pouco refletem e atendem as necessidades tanto da formação de professores quanto da constituição de novos profissionais por não haver dialogado com os atores atuantes e conhecedores da exigências e carências do campo educacional.

Poderia estender longamente as aproximações entre estas duas áreas sem esgotar as similitudes entre ambas, notadamente quando se relacionam as adversidades para consolidação enquanto campo de saber e no relacionamento com a sociedade brasileira a qual devem atender.

Todavia a convergência essencial entre os campos de Formação Docente e Currículo é a própria Educação – ainda que seja alvo de críticas depreciativas sucessivas, até mesmo de sujeitos sociais sem formação específica ou atuação na área de Educação – pois conforme enfatizou [6] a qual possui

[...] **projetos comprometidos com outro** e com o fazer histórico [...] (porque) **o sujeito vive em contextos**. De suas relações e tensões nesses contextos emerge sua história **que foge à qualificação do uno**, ancorando-se ou permanecendo à deriva de **suas múltiplas experiências**.
[...] Por ser muitas histórias **hospedamos a humanidade dentro de nós**. [...] (*grifos nossos*)

Ou seja, a Educação não tem um objeto de trabalho ou de estudo, e, sim, múltiplos, e “que foge à qualificação do uno, [...] (e com) múltiplas experiências.” [6]

Tal condição remete a colocação de [7] ao explicitar sobre validação dos conhecimentos das Ciências da Educação e Pedagógicas, campo de saberes no qual estão alocadas as áreas de Formação Docente e Currículo,

O por quê de as ciências da educação, na contemporaneidade, são uma das mais questionadas quando se refere a ‘validade’ e ‘validação’ dos conhecimento produzidos.
Seus objetos podem, em consequência, ser heurística e **proveitosamente observados**, descritos, questionados, **representados**, a partir de **perspectivas múltiplas entre elas**. (*grifo nosso*)

Essa conjuntura de vulnerabilidade da Educação e dos atores sociais atuantes nesta frente à sociedade, por vezes chega ao extremo limite, de que para responder satisfatoriamente às críticas, mesmo os detentores de avolumadas informações creditadas cientificamente sobre as condições e o processo de ensino-aprendizagem, são desacreditados em favor de sujeitos com outros elementos de distinção na sociedade que não o saber pedagógico.

Tal condição tem repercussões a curto, médio e longo prazo para a configuração e constituição do contexto educacional brasileiro engendrando profusos embates internos e externos para a Educação. Provocado pela atitude repetida dos demais atores sociais que intentam relegar os representantes educacionais a meros coadjuvantes (quando muito)

no cenário decisório que impacta no cotidiano educacional brasileiro, retirando reiteradamente o poder de opinião e decisão destes representantes e conhecedores do cenário e da situação educacional nacional.

A depreciação dos conhecimentos produzidos pelas ciências educacionais e, a posição secundarizada, dos representantes e profissionais do campo da Educação, têm resultados e consequências concretas nas políticas públicas (e programas) para a educação brasileira, a título de exemplo: desarticulação, descontinuidade, semiprofissionalização das ações implementadas, falta (péssimos, quando existe recursos humanos, financeiros, materiais etc.) de investimentos, para citar os problemas mais graves.

Neste século, a situação educacional brasileira agravou-se de modo preocupante. Exemplificando a depreciação da conjuntura da instrução formal no país a partir dos indicadores de matrículas, identifica-se que de um crescente na ampliação do número de matrículas em todos os níveis de ensino da Educação Básica até o Ensino Superior^{iv} nas décadas finais do século passado, no século XXI, as taxas de matrículas e vagas disponibilizadas em todas as redes de ensino foram transpostas para decrescentes abruptos, e, o cenário se repete a cada ano. Enquanto os programas de formação de docentes se tornaram rarefeitos.

Ao abordar especificamente a situação do Ensino [8] expôs de forma lapidar as condições presente no cenário educacional brasileiro

[...] o Ensino Médio no Piauí tem sua origem marcada por descontinuidades e chega ao século XXI com uma grande responsabilidade e enorme desafio que é de se fazer significativo. Isto porque a **ampliação das vagas para redes públicas neste nível da Educação Básica, sobretudo na Rede Estadual de Ensino foi marcada por uma explosão de matrículas que poucos anos depois, sofreu queda expressiva**, ou seja, não se obteve êxito em manter os estudantes no ambiente escolar, e, por conseguinte em concluir o Ensino Médio e, almejar a continuidade de estudos ou mesmo oportunidade de obtenção de qualificação profissional de nível médio para ingresso no mercado de trabalho. [...]

Neste período (do ano 2000 ao ano 2010) o **Ensino Médio** de forma geral, e, em especial o ofertado pela Rede Pública Estadual, foi **marcado por dois fenômenos que se sucederam: ascensão e queda nas matrículas**. Conforme podemos ver no **Quadro 01**, a seguir:

Tipo de Estabelecimento	Ano/Matrícula										
	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
ESTADO	107.857	121.468	140.547	167.809	186.329	188.216	193.313	181.373	85.457	178.545	167.070
REDE ESTADUAL	76.331	89.149	109.210	139.153	152.397	160.121	164.328	156.742	61.791	155.055	144.500
OUTRAS REDES	31.526	32.319	31.337	28.656	33.932	28.095	28.985	24.631	23.666	23.490	22.570

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Censo Escolar/INEP - <http://portal.inep.gov.br/>

Os dados sistematizados no **Quadro 01** revelam que temos a evolução das matrículas tanto em termos gerais para o Estado do Piauí, envolvendo as diferentes Redes de Ensino, quanto das matrículas nas escolas da Rede Estadual, no qual se percebe **crescimento acelerado até o ano de 2006**.

Observamos ainda que a Rede Estadual de ensino influencia o aumento os dados de matrícula no cenário do Estado, com uma diferença de uma média de 30 mil matrículas no período analisado, o que demonstra a relevância da quantitativo das vagas disponibilizadas pela Rede Estadual de ensino para a possibilidade de elevação da escolaridade dos jovens piauienses.

Entretanto a partir do ano 2007 o cenário se mostra de queda nas matrículas no Ensino Médio no Piauí, a diferença se torna menor entre os números de alunos matriculados nas diferentes redes escolares existentes no território piauiense. É quando o patamar menor no ano de 2010 com 22.570 matrículas em outras redes de ensino. Isto significa que a *“queda de audiência”* no Ensino Médio por um lado é geral e por outro que as outras redes juntas perderam um número significativo de alunos considerando o contingente do ano 2000, chegando a um déficit de mais de 9 mil matrículas ao se comparar com 2010.

Esta “queda de audiência” do Ensino Médio observada no Piauí, já na primeira década, contudo, foi um fenômeno constatado em todos os estados da Federação. Pois, em âmbito nacional, ainda de acordo com dados do INEP, a queda nas matrículas do Ensino Médio foi percebida desde o ano 2001, atingindo a princípio os Estados com maior concentração de matrículas entre os quais: São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro no Sudeste; Rio Grande do Sul, no Sul; Distrito Federal no Centro-Oeste. [...] (grifos nossos)

Em contraposição à conjuntura intrincada presente nos espaços de atuação educacional (tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior) nos quais os docentes desenvolvem a prática docente, e, carecendo de ações efetivas e sistematizadas a fim de equacionar impasses e dilemas agravados nas últimas décadas, os órgãos nacionais gestores e reguladores emitem normas e leis subsequentes e contraditórias cuja contribuição é inconsistente e duvidosa para resolução das questões imperativas e importantes do campo educacional.

No intervalo de vinte anos educadores e uma gama de profissionais inseridos no cotidiano escolar defrontaram-se com mais de uma centena de leis (alterações de uma mesma lei), decretos, resoluções, pareceres – citando aqui somente a legislação principal e emitida pelo Conselho Nacional de Educação e Ministério da Educação – normatizações, muitas vezes, publicadas com dias (ou até mesmo horas) de diferença. Em situações de maior discrepância algumas regulamentações resguardam incompatibilidades entre si ou se sobrepõem e, ainda assim, estão em vigor ao mesmo tempo, o que para dizer o mínimo provoca um grande embaraço jurídico para regulamentar o campo educacional brasileiro.

Rememorando uma dessas complicações judiciais que se tornaram corriqueiras resultou da instituição do Ensino Fundamental com duração de nove (09) anos e estabelecimento de idade mínima a partir de 06 (seis) para matrícula no 1º Ano do Ensino Fundamental por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Quantidade de ações por pais e responsáveis pelas crianças em idade inferior a seis (06) anos foram protocoladas inicialmente nos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação e, por fim, tornaram-se ações contestações jurídicas contrapondo as recusas dos estabelecimentos escolares em realizar a matrícula de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental utilizando a “prescrição” contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define) [9] onde estabelece:

II - o **Ensino Fundamental**, obrigatório e gratuito, com **duração de 9 (nove) anos**, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e a dos 4 (quatro) anos finais;

[...]

Art. 23. O Ensino Fundamental com 9 (nove) anos de duração, de **matrícula obrigatória** para as **crianças a partir dos 6 (seis) anos de idade**, tem duas fases sequentes com características próprias, chamadas de anos iniciais, com 5 (cinco) anos de duração, em regra para estudantes de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade; e anos finais, com 4 (quatro) anos de duração, para os de 11 (onze) a 14 (quatorze) anos.

Contudo, conforme consta nas inúmeras petições apresentadas pelos responsáveis pelas escolares há crianças que nasceram em datas variáveis e não condizentes com o início do calendário escolar brasileiro. Uma das demandas expôs o caso de um aluno que completaria 06 anos (idade exigida para matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental) na data subsequente ao encerramento ao dia determinado pela rede de ensino para efetivação das matrículas, enquanto outro apresentava situação de estudante em que o natalício de 06 anos aconteceria no meio do 1º semestre (maio) a ser iniciado em março. Os exemplos poderiam se repetir em demasia.

E, as demandas junto aos Conselhos Estaduais^v e Municipais de Educação se avolumaram de forma desproporcional em razão do Artigo 23 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que obstruíram as demais atividades dos Conselhos, e, os obrigou em nível local a emitir Resoluções e Portarias para regulamentar a idade de matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental em suas próprias redes de ensino (públicas e privadas).

No estado do Paraná a definição para a polêmica está contida no Parecer Normativo nº 02/2018-CEE/SEED/PR, de 28/09/ 2018, determinando

As novas matrículas de crianças, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental, a partir de 2019, serão realizadas considerando a data de corte de 31 de março, estabelecida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e reafirmada nesta Resolução. [10] (**grifos originais do documento**)

Contudo esta atitude proativa dos Conselhos Estaduais^{vi} e Municipais não encerrou a questão da idade de matrícula do estudante no 1º ano do Ensino Fundamental galgou os tribunais até as instâncias do Supremo Tribunal Federal (STF) através de

[...] julgamento conjunto da **Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC) 17 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 292**, que questionavam exigências previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996) e em normas do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A ADPF 292, **ajuizada pela Procuradoria-Geral da República (PGR) contra duas normas do CNE**, foi **julgada improcedente**. Prevaleceu o entendimento do relator, ministro Luiz Fux, no sentido de que as exigências de **idade mínima e marco temporal previstas nas resoluções do CNE foram precedidas de ampla participação técnica e social e não violam os princípios da isonomia e da proporcionalidade, nem o acesso à educação**. [...]

O ministro salientou que **a adoção da data de 31 de março como corte de idade para matrícula na educação básica foi precedida de discussões e audiências públicas com especialistas de todo o País, conforme narrado em parecer do CNE anexado à ADPF 292**. Destacou, ainda, **a existência de estudos acadêmicos reconhecidos internacionalmente apontando prejuízos ao desenvolvimento infantil decorrentes da antecipação do ingresso dos alunos na educação básica**. Afirmou também que, não tendo ocorrido violação de núcleo essencial de direito fundamental, não cabe ao STF alterar as normas. “Ao Supremo não cabe substituir-se a eles, considerada a óptica de intérprete final da Constituição, sem haver realizado sequer audiência pública nem ouvido peritos na arte da educação”.

O ministro observou que o corte etário não representa o não atendimento das crianças que completem a idade exigida após 31 de março, pois a LDB garante **o acesso à educação infantil por meio de creches e acesso à pré-escola, para as que completarem quatro e seis anos depois da data limite**^{vii}. Para o ministro Celso de Mello, o acesso à educação é direito básico dos cidadãos, não sendo possível que o poder público disponha de amplo grau de discricionariedade que o permita atuar e, por meio de argumentos meramente pragmáticos, comprometer a eficácia desse direito básico. Nesse sentido, entende não ser possível efetuar o corte etário para impedir as crianças que completem a idade mínima ao longo do ano de ingressarem na educação básica.

A ministra Cármen Lúcia votou pela constitucionalidade das idades limite e do corte temporal. Ela observou que, ao estabelecer os critérios, o CNE não atuou de forma arbitrária, pois levou em consideração estudos e as especificidades estaduais. Segundo ela, sem uma data limite de âmbito nacional, haveria uma desorganização do sistema, porque o início do ano letivo não é igual em todas as unidades da federação. [11] (**grifos nosso**)

Com a publicação das determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010), o Conselho Nacional de Educação (CNE) passou a editar Diretrizes Curriculares Nacionais^{viii} específicas para os níveis e modalidades de ensino da Educação Básica existentes no país, avolumando a legislação para ordenamento dos currículos e formação de professores da Educação Básica. Entre 2010 e 2020, ficando restrito somente às Resoluções, foram publicadas normas específicas para os currículos:

1. Educação Infantil - Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, Resolução CNE/CEB n.º 5, de 17 de dezembro de 2009,
2. Ensino Fundamental - Resolução CNE/CEB n.º 2, de 7 de abril de 1998, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 31 de janeiro de 2006 (Altera a alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB n.º 2/98), Resolução CNE/CEB n.º 7, de 14 de dezembro de 2010 (Fixa novas Diretrizes);
3. Ensino Médio - Resolução CNE/CEB n.º 3, de 26 de junho de 1998, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005(atualiza), Resolução CNE/CEB n.º 4, de 16 de agosto de 2006 (Altera o artigo 10 da Resolução CNE/CEB n.º 3/98), Resolução CNE/CEB n.º 2, de 30 de janeiro de 2012 Define Diretrizes), Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018 (atualiza);
4. Educação Especial - Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001 (na Educação Básica).
5. Educação Indígena - Resolução CNE/CEB n.º 3, de 10 de novembro de 1999, Resolução CNE/CEB n.º 5, de 22 de junho de 2012 (Define novas Diretrizes)
6. Educação das Relações Étnico-Raciais
7. Educação de Jovens e Adultos (EJA) - Resolução CNE/CEB n.º 3, de 15 de junho de 2010
8. EJA e Ensino Médio - Modalidade a Distância
9. Educação do Campo - Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002 –
10. Educação Escolar para Populações em Situação de Itinerância
11. Educação nas Prisões - Resolução CNE/CEB n.º 2, de 19 de maio de 2010,
12. Educação Profissional de Nível Técnico - Resolução CNE/CEB n.º 4, de 8 de dezembro de 1999, Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005 (atualiza), Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012 (Define novas Diretrizes);
13. Educação Quilombola - Resolução CNE/CEB n.º 8, de 20 de novembro de 2012;

14. Medidas Socioeducativas - Resolução CNE/CEB nº 4, de 30 de maio de 2016.

Os estabelecimentos escolares foram pressionados a construir novos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, bem como qualificar o corpo docente, enquanto as instituições de formação de professores (nível médio e superior) também foram compelidas a atualizar seus currículos para atender a demanda das escolas por profissionais qualificados em conformidade com as novas legislações.

Art. 2º Estas **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica** têm por

Objetivos:

[...]

II - estimular a **reflexão crítica e propositiva** que deve **subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico da escola de Educação Básica**;

III - **orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam.**

[...]

Art. 9º **A escola de qualidade social** adota como centralidade o estudante e a aprendizagem, o que pressupõe atendimento aos seguintes requisitos:

[...]

III - **foco no projeto político-pedagógico**, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

[...]

VIII - **valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada**, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a **jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico**;

[...]

Art. 10. A exigência legal de definição de **padrões mínimos de qualidade da educação** traduz a necessidade de reconhecer que a sua avaliação associa-se à ação planejada, coletivamente, pelos sujeitos da escola.

[...]

II - à **relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional**, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural;

[...]

Art. 45. O regimento escolar, discutido e aprovado pela comunidade escolar e conhecido por todos, constitui-se em um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico, com transparência e responsabilidade.

Parágrafo único. O regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição, da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados, das atribuições de seus órgãos e sujeitos, das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, mobilidade do estudante, dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos e funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas.

[...]

Art. 52. A **avaliação institucional interna deve ser prevista no projeto político-pedagógico** e detalhada no plano de gestão, realizada anualmente,

levando em consideração as orientações contidas na regulamentação vigente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa, o que pressupõe delimitação de indicadores compatíveis com a missão da escola, além de clareza quanto ao que seja qualidade social da aprendizagem e da escola.

[...]

Art. 56. A tarefa de cuidar e educar, que a fundamentação da ação docente e os programas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação instauram, reflete-se na eleição de um ou outro método de aprendizagem, a partir do qual é determinado o perfil de docente para a Educação Básica, em atendimento às dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas.

§ 1º Para a **formação inicial e continuada, as escolas de formação dos profissionais da educação**, sejam gestores, professores ou especialistas, deverão incluir em seus currículos e programas:

[...]

d) a **temática da gestão democrática, dando ênfase à construção do projeto político pedagógico**, mediante trabalho coletivo de que todos os que compõem a comunidade escolar são responsáveis.

[...]

Art. 58. A **formação inicial, nos cursos de licenciatura**, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos, saberes e habilidades referidas, razão pela qual um programa de formação continuada dos profissionais da educação será **contemplado no projeto político-pedagógico**. [9] (*grifos nossos*)

As escolas, para manter o credenciamento e continuar em funcionamento, tiveram que se adequar as exigências documentais calcadas na nova legislação. Aquelas instituições vinculadas às redes de ensino públicas, em função dos recursos do FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (mais tarde transformado em FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização do Magistério), conseguiram (mesmo abaixo da expectativa) em alguma medida realizar algum tipo de formação continuada para os professores envolvendo a temática das DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) e Elaboração de PPP (Projeto Político Pedagógico). Enquanto que nas escolas integrantes da rede particular os investimentos em formação docente foram escassos, sendo algo para iniciativa individual do profissional.

Art. 59. Os **sistemas educativos devem instituir orientações para que o projeto de formação dos profissionais** preveja:

a) a **consolidação da identidade dos profissionais da educação**, nas suas relações com a escola e com o estudante;

b) a **criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor, assim como da autonomia docente tanto individual como coletiva**;

c) a **definição de indicadores de qualidade social da educação escolar**, a fim de que as agências formadoras de profissionais da educação **revejam os projetos dos cursos de formação inicial e continuada de docentes**, de modo que correspondam às exigências de um projeto de Nação. [9] (*grifos nossos*)

Contudo, as unidades escolares de todo o país entre 2010 e 2015 estavam construindo os novos Projetos Políticos Pedagógicos da Escola (PPP) ou mesmo fazendo

adequações dos PPP, contendo os novos currículos, cujos parâmetros em tese seguiam as DCN. Mas quando os integrantes dos Conselhos de Educação das diferentes unidades da federação brasileira começaram a realizar a análise dos conteúdos dos processos de (re) credenciamento apresentado pelos estabelecimentos escolares, encontravam, na maioria dos documentos, um sequencial de “copia e cola” produzidos pelas “chamadas assessorias pedagógicas”. Alguns conselheiros relataram documentos recebidos e pertencentes a estabelecimentos escolares diferentes (em tese) em que no corpo do texto o nome da instituição de ensino e da cidade foram mantidos idênticos durante a “produção em série e especializada” desses documentos para ser apresentados aos Conselhos como parte da exigência para (re) credenciamento da escola.

Ao tempo que profissionais que atuavam nas escolas, cursos de formação de professores (nível médio e superiores), Conselhos de Educação (municipais e estaduais), entidades de classe de profissionais da educação, além de uma gama de outros profissionais se envolviam num esforço hercúleo para qualificação de docentes – mobilizando profissionais nos cursos superiores para a produção de referenciais teóricos e metodológicos a fim de fornecer suportes viáveis para esta tarefa – e elaboração e um avolumado de documentos exigidos pelas DCN em todos os níveis, o MEC divulgou (em 2015) que estava preparando para enviar ao CNE e o fez no início do ano de 2017, e, sem considerar consultas prévias e sugestões a entidades e profissionais da área educacional,

[...] o documento da “Base Nacional Comum Curricular – BNCC”, com proposta pactuada em todas as Unidades da Federação, estipulando-se ali “direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, para os alunos da Educação Básica”, nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental [...] [12]

A proposição do MEC gerou inúmeras reações, em grande parte negativas, representações de entidades educacionais, científicas quanto estudantis, por não haver negado a participação dos profissionais da educação e apresentar uma proposta de currículo uniformizante, sem considerar as diferenças regionais brasileiras além excluir conteúdos essenciais em diversas áreas.

Após muitas polêmicas e pressões públicas o MEC realizou Consulta Pública On-Line durante o mês de abril de 2017, contudo os profissionais da área da Educação concordam que pouco ou nada foi inserido das sugestões advindas do público.

Há cerca de três anos o Ministério da Educação (MEC) deu início às ações com vistas à **construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), política pública que tem por objetivo, segundo a Pasta, estabelecer um conjunto**

de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil e fundamental do Brasil. Decorrido esse tempo e após a elaboração de quatro versões do documento – sendo a última, resultado de uma revisão feita pelo MEC em conjunto com o Conselho Nacional de Educação (CNE) –, as propostas contidas na BNCC serão debatidas pelo CNE nesta hoje e amanhã (4 e 5 de dezembro). A expectativa é que a votação ocorra ainda em dezembro, a fim de que o documento possa ser homologado pelo MEC e entre em vigor a partir de 2019. De acordo com dois especialistas consultados pelo *Jornal da Unicamp*, o perfil da Base não é dos mais alentadores. Em linhas gerais, dizem, a iniciativa apresenta um caráter conservador, reflete com maior ênfase os interesses de grupos privatizantes e representa um risco à liberdade e autonomia dos professores, entre outros problemas.

[...]

Um aspecto perceptível na proposta da BNCC, prossegue Maria do Carmo, é a presença de **propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação, como produtores de softwares e materiais educativos**. “A Base não é uma pauta específica dos segmentos privatizantes. Ao contrário, ela está na agenda de diferentes grupos sociais, inclusive os que fazem uma forte defesa da escola pública de qualidade. No entanto, **os representantes dos interesses mercadológicos se vincularam ao Estado e conseguiram explicitar suas demandas**. Uma das consequências dessa estratégia foi a saída de alguns movimentos do processo, porque perceberam que não poderiam mais fazer a defesa da escola pública”, relata.

Outra questão presente na atual proposta da BNCC, de acordo com a docente da FE, é o **caráter conservador do documento**. Uma leitura desatenta do texto, observa Maria do Carmo, pode dar a impressão de que ele está isento de políticas preconceituosas. “Mas um olhar atento verificará que a Base é **muito tímida em relação a direitos sociais, a ações de inclusão e a questões de gênero**, posição que está em consonância, por exemplo, com a **postura daqueles que defendem a Escola sem Partido**. É interessante que a sociedade tenha conhecimento disso, até para que compreenda como esses movimentos influenciam na formulação de políticas públicas, principalmente as vinculadas à educação”, analisa a docente.

Por causa desses e outros aspectos, a especialista da Unicamp afirma considerar não ser conveniente a existência da BNCC neste momento histórico, justamente porque o **documento foi construído em um contexto de acirramento de divergências**. “Eu concordo com o professor Luiz Carlos de Freitas [também da FE-Unicamp], que alertava em 2015, quando a primeira versão do documento foi divulgada, de que não havia base para discutir a Base Curricular. Naquele momento, ele alertava que essa política **serviria somente como catalizador de interesses com grande expressão política**. Penso que foi isso que aconteceu, porque **as questões envolvendo uma sociedade mais justa não estavam e ainda não estão equacionadas no país**”.

Ao analisar os possíveis impactos das medidas previstas na BNCC sobre o currículo e a qualidade da educação, a especialista chama a atenção para dois pontos. Um deles refere-se à **característica ambígua do documento**. “Ao mesmo tempo em que afirma que a Base não é o currículo, mas sim uma diretriz para a elaboração deste, o texto entra em minúcias acerca das finalidades e objetivos do ensino. Há aí uma inversão. Existe uma consolidada crítica à visão tradicional dos currículos organizados por objetivos. E a BNCC insiste em consolidar essa visão de desenvolvimento curricular, ignorando que é na dinâmica da cultura que as seleções são feitas, de modo que sejam socialmente válidas para a comunidade de estudantes e educadores, conferindo sentidos ao processo educativo”, especifica. A segunda questão abordada por Maria do Carmo, que está diretamente relacionada à primeira, diz respeito à **qualidade da educação**. No entender da docente, ao **vincular a qualidade às avaliações sistêmicas, o documento coloca em segundo plano a expressividade do processo de escolarização**. “Em outras palavras, a ideia em questão tira o cotejo da

aprendizagem do encontro pedagógico, que é algo que pode modificar qualitativamente a vida das pessoas, e o coloca sobre o resultado. Isso produz uma **standardização da educação**, baseada em uma visão também **padronizada de qualidade**". [...] [13]

As instituições e profissionais estavam lidando com as DCN e passaram concomitantemente a ter que articular com a BNCC, a qual além de não contemplar inúmeros segmentos de conteúdos considerados essenciais para diferentes áreas de conhecimento – provocando a desarticulação da aprendizagem processual – passou a gerar e potencializar sequências de problemas (já latentes) nos espaços educacionais,

Toda essa movimentação, que parece ter um caráter mais geral, continua o professor da FE-Unicamp (Antonio Carlos Amorim), já tem provocado **reflexos no espaço da escola**. “Muitos relatos vêm dos educadores. Alguns efeitos **das diretrizes impostas à educação já podem ser sentidos na sala de aula**, como o **constrangimento ao trabalho dos professores**. De maneiras distintas, as políticas propostas afirmam que o **lugar do professor não é um lugar de liberdade**. Isso não é fruto específico da BNCC, **mas ela vem para reafirmar essa posição**. Os professores sabem que algumas das proposições estão relacionadas com o **processo de avaliação e certificação, o que tem gerado insegurança entre eles**, visto que pouco puderam participar da construção do documento”.

Por fim, Amorim faz uma breve consideração sobre os **possíveis impactos da promulgação da BNCC sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. “A EJA não está entre meus temas de pesquisa, mas nos congressos dos quais tenho participado os especialistas têm chamado a atenção para o **risco desse tipo de política fazer desaparecer a educação de jovens e adultos da estrutura formal da educação**. Ela continuaria **concedendo certificados, mas sem uma vivência escolarizada**. A EJA traz em seu bojo **a discussão sobre a educação popular, que virou bandeira de combate de alguns segmentos, como se o popular não pudesse ser contemplado no contexto da Base**. A tendência, infelizmente, tem sido a de deixar tudo que é identificado como popular à margem das políticas públicas”, lamenta. [13]

Até este ponto centrado nas legislações voltadas para a Educação Básica apercebe-se os fortes impactos destas para os cursos de formação de professores, que a cada parecer, resolução e lei publicada pelos órgãos oficiais para normatizar aqueles níveis da instrução formal, os espaços de formação de docentes e os “docentes que formam docentes” são demandados quase que automaticamente para preparar e qualificar os professores e demais profissionais da educação a partir de legislações normatizadoras de currículos idealizados, e comumente, dissonante das solicitações do ambiente escolar e da própria sociedade.

Quando nos voltamos para as legislações orientadoras dos currículos e, por extensão e consequência, da formação inicial e continuada de professores não se encontra situação divergente daquela que vigora na Educação Básica. Ou seja, sequências de regulamentações contraditórias que geram currículos idealizados e distantes e dissonantes

das realidades em que os futuros docentes atuarão, gerando no cotidiano dos cursos (superiores e em nível médio) verdadeiros movimentos acrobáticos entre o currículo oficial e oculto para que se atendam as exigências legais e a veracidade do cotidiano das práticas docentes que atenderão à sociedade.

Para exemplificar essas necessidades de movimentos acrobáticos nos cursos superiores de formação de professores citem-se as duas últimas resoluções que definem as Diretrizes Curriculares para Formação Inicial de Professores no Brasil editadas com intervalo de quatro anos. Em 2015 foi editada pelo CNE a Resolução CNE/CP nº 2, em 1º de julho de 2015, que “[...] define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.” [14], enquanto em 2019 foi publicada pelo mesmo Conselho a Resolução CNE/CP nº 02/19, em 20 de dezembro de 2019, para estabelecer “[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação).” [2] Ambas as Resoluções embora tenham ementas levemente diferentes contemplam a mesma finalidade.

Senão observe-se o estabelecido nos Artigos 1º em cada Resolução, respectivamente, sendo que a Resolução CNE/CP nº 02/2015 insere este artigo no Capítulo I – Disposições Gerais, e a Resolução CNE/CP nº 02/2019 figura no Capítulo I – Do Objeto.

Art. 1º Ficam instituídas, por meio da presente Resolução, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

§ 1º Nos termos do § 1º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), **as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino, em regime de colaboração, deverão promover, de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica**, observando as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

§ 2º **As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**, manifestando organicidade entre o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu

Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

§ 3º Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, devem concebê-la atendendo às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), expressando uma organicidade entre o seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) através de uma política institucional articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar. [14] (*grifos nossos*)

Enquanto a Resolução CNE/CP nº 02/2019 define:

Art. 1º A presente Resolução define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), constante do Anexo, a qual deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Parágrafo único. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Professores para a Educação Básica e a BNC-Formação têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018. [2] (*grifos nossos*)

As instituições de formação de professores neste momento equilibram-se entre atender as requisições contidas em normativas direcionadas à Educação Básica – conforme contém o Parágrafo único do Artigo 1º da Resolução CNE/CP nº 02/2019, além das DCN e BNCC – e as prescrições direcionadas aos próprios cursos de formação docente que por si só constituem em emaranhado jurídico, sem mencionar numa elaboração pedagógica ambígua (para dizer o mínimo).

A Resolução CNE/CP nº 02/2015 determinou que as instituições com “ [...] cursos de formação de professores que se encontram em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução no prazo de 2 (dois) anos, a contar da data de sua publicação.”[14]. Este prazo foi ampliado por mais 02 (dois) anos, encerrando-se em 2019. A citada normativa estabelece a seguinte configuração para os cursos de formação de professores:

Art. 13. Os cursos de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, em cursos de licenciatura, organizados em áreas especializadas, por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar, considerando-se a complexidade e multirreferencialidade dos estudos que os englobam, bem como a formação para o exercício integrado e indissociável da docência na educação básica, incluindo o ensino e a gestão educacional, e dos processos educativos escolares e não escolares, da produção e difusão do conhecimento científico, tecnológico e educacional, estruturam-se por meio da garantia de base comum nacional das orientações curriculares.

§ 1º Os cursos de que trata o caput terão, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 (oito) semestres ou 4 (quatro) anos, compreendendo:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;

II - 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;

III - pelo menos 2.200 (duas mil e duzentas) horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 desta Resolução, conforme o projeto de curso da instituição;

IV - 200 (duzentas) horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do artigo 12 desta Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante o projeto de curso da instituição.

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

§ 3º Deverá ser garantida, ao longo do processo, efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

§ 4º Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares, se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, como previsto no artigo 12 desta Resolução.

§ 5º Nas licenciaturas, curso de Pedagogia, em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental a serem desenvolvidas em projetos de cursos articulados, deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino, e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

§ 6º O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. [14] (*grifos nossos*)

A Resolução de 2019 não aprofunda os pontos deixados a margem pelo documento de 2015, ao contrário exclui e negligencia uma série de outros tantos aspectos enfatizando uma prática docente sem embasamento teórico-metodológico e favorecendo

o reprodutivismo e não a autonomia docente quando amplia a carga horária de prática pedagógica sem haver correspondente fundamento conceitual para nortear tais atividades.

Quanto à organização curricular mantém a carga horária total mínima para os cursos de licenciatura em 3.200 horas-aula, exceto para os cursos de Licenciatura em Pedagogia.

Art. 10. Todos os cursos em nível superior de licenciatura, destinados à Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, serão organizados em três grupos, com carga horária total de, no mínimo, 3.200 (três mil e duzentas) horas, e devem considerar o desenvolvimento das competências profissionais explicitadas na BNC-Formação, instituída nos termos do Capítulo I desta Resolução.

Art. 11. A referida carga horária dos cursos de licenciatura deve ter a seguinte distribuição:

I- Grupo I: 800 (oitocentas) horas, para a base comum que compreende os conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com os sistemas, as escolas e as práticas educacionais.

II- Grupo II: 1.600 (mil e seiscentas) horas, para a aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio pedagógico desses conteúdos.

III- Grupo III: 800 (oitocentas) horas, prática pedagógica, assim distribuídas:

a) 400 (quatrocentas) horas para o estágio supervisionado, em situação real de trabalho em escola, segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) da instituição formadora; e

b) 400 (quatrocentas) horas para a prática dos componentes curriculares dos Grupos I e II, distribuídas ao longo do curso, desde o seu início, segundo o PPC da instituição formadora.[...]

Art. 22. A formação para atuar em Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, nos termos do art. 64 da LDB, ou com centralidade em ambientes de aprendizagens e de coordenação e assessoramento pedagógico, pode-se dar em:

I - cursos de graduação em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas áreas de que trata o caput e que possuam uma carga horária mínima de 3.600 (três mil e seiscentas) horas;

II - cursos de especialização lato sensu ou cursos de mestrado ou doutorado, nas mesmas áreas de que trata o caput, nos termos do inciso II do art. 61 da LDB.

[...] [2] (*grifos nossos*)

A Resolução CNE/CP nº 02/2019 na prática recria as habilitações para curso de Pedagogia, retomando a dicotomia (e porque não dizer a disputa) docente e especialista em gestão/planejamento escolar, que por décadas empreendeu debates e tentativas de extinção. As definições contidas na Resolução de 2019 desmobilizam os progressos construídos lentamente nas últimas configurações dos currículos para a identidade profissional do pedagogo alicerçada nos princípios de uma formação inicial unitária e não segmentada e que pudesse oferecer a oportunidade do graduando/a de escolher o campo de atuação após a conclusão do curso.

Observa-se que as escolas de formação, ainda que tentem acompanhar as mudanças tanto das regras quanto da sociedade, culminam por enfrentar impasses entre atender uma ou outra, e, continuam por seguir fazendo malabarismos sucessivos, uns com sucesso, outros nem tanto.

E os graduandos tencionados frente as reconfigurações quase “instantâneas” do próprio currículo do curso, e, conseqüente da própria identidade enquanto profissionais, passaram a tecer estratégias variáveis para conseguir integralizar os componentes curriculares em ritmo acelerado permitido pelas instituições que frequentam, a fim de não ser atingidos por mudanças ou ajustes curriculares, as quais resultariam em demorar mais que o tempo mínimo (previsto no PPC da instituição) para conclusão do curso e por consequência retardar a certificação, além de impedir o ingresso no mercado de trabalho como profissional.

Dentre os Componentes Curriculares que os graduandos aparentemente desenvolveram certa habilidade para acelerar a integralização da carga horária estão as Atividades Complementares. Ainda que em curso com carga horária total de 3.200 h/a (segundo as duas resoluções vigentes – Resolução CNE/CP nº 02/2015 e 02/2019) o Componente Curricular de Atividades Complementares represente cerca de 6,25% da carga horária total do curso, pois somam 200h/a que o estudante deve integralizar independente das disciplinas obrigatórias. Então porque este é o componente curricular mais propício a ser realizado de forma “acelerada”, especialmente quando observamos os cursos de formação docente?

3 COMPONENTE CURRICULAR ATIVIDADES COMPLEMENTARES: CONCEPÇÃO INOVADORA VERSUS COTIDIANO PRAGMÁTICO

Pensar nos Componentes Curriculares como conjunto de saberes pronto e acabado colocado à disposição dos futuros profissionais é a forma mais equivocada de sistematizar ou mesmo gerenciar o currículo e os processos de formação, principalmente quando se trata de profissionais do campo da Educação. E, não é somente porque este campo está suscetível às ambigüidades das legislações e flutuações das políticas públicas. Mas, porque o saber da experiência não pode ser contemplado por um currículo pré-fixado e a formação docente para atuação pedagógica num contexto escolar e social de complexidade precisa ser igualmente complexa e atualizada constantemente com

fundamentos teóricos e metodológicos que possibilitem o desenvolvimento de práticas reflexivas autônomas nos espaços educacionais, posto que o

saber docente é plural, estratégico [...], constituindo-se em um amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos de formação profissionais dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência. [...] Saberes das disciplinas são os difundidos e selecionados pela instituição universitária, correspondendo aos vários campos de conhecimento; [...]

Os saberes da experiência são os constituídos no exercício da prática cotidiana da profissão, fundados no trabalho e no conhecimento do meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. **Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.** [15] (*grifos nossos*)

A composição de um currículo que tem o objetivo de formação docente deve(ria) considerar esta perspectiva ao articular os seus componentes. No momento das Reformas Curriculares do Ensino Superior, ao emergir a proposta de integrar nos Currículos brasileiros o Componente Atividades Complementares conforme explicita [4]:

[...] ficando a formação restrita ao desenvolvimento profissional estreito, especializado e, não raro, já obsoleto e descontextualizado ao final do curso, considerando a rápida dinâmica da sociedade do conhecimento. As Atividades Complementares surgem como um componente curricular inovador que pode ser um caminho para operacionalizar essa dinâmica da formação, visando reduzir a tensão característica advinda da necessidade da universidade responder sozinha a tantas demandas internas e externas.

[...]

AC podem incluir inúmeras atividades como: iniciação científica, projetos de pesquisa, projetos de extensão, monitoria, seminários, módulos temáticos, simpósios, congressos, conferências, atividades de voluntariado, **além de disciplinas oferecidas por outros cursos e/ou outras IES ou de regulamentação e supervisão do exercício profissional**, ainda que esses conteúdos não estejam previstos no currículo pleno de uma determinada instituição, mas nele poderão ser aproveitados porque circulam em um mesmo currículo, **de forma interdisciplinar e se integram com os demais conteúdos planejados e realizados no projeto pedagógico de origem.** Trata-se, deste modo, de **componente curricular inovador, enriquecedor e implementador do perfil do formando, sem que se confunda com outro componente também obrigatório, o estágio curricular supervisionado.** Destaca-se que os documentos oficiais apontam que, embora as AC devam ser executadas de forma aberta e flexível e tenham como principal proposta estimular a prática de estudos independentes, visando ao aumento da autonomia profissional e intelectual dos graduandos, para o desenvolvimento dessas atividades, os estudantes devem contar com o apoio e a supervisão da IES [...].

A proposição de focar no desenvolvimento e na autonomia profissional e integração com o ambiente profissional, facilitando a experimentação e atualização para experienciar a profissão era o cerne do Componente Curricular Atividades Complementares para os futuros profissionais. Então qual o motivo do desenvolvimento disfuncional do Componente Curricular Atividades Complementares nos Cursos de

Formação Docente brasileiros? Por qual razão relegado à posição de importância diminuta na organização dos currículos das licenciaturas, especialmente?

A exposição de [16] sobre a ordenação da sociedade contemporânea apresenta a explicação para esta falha nas “possibilidades de sucesso” do Componente Curricular Atividades Complementares, para além das sucessivas e falhas legislações educacionais cumuladas às fragilidades dos programas de formação docentes nacionais. Há algo estrutural que se precisa de modo inadiável solucionar que é:

para que se cumpram aquelas tarefas (formação docente de qualidade a contento) é preciso que se compreenda o **fracasso de uma promessa da modernidade em sua concepção de história: a noção de progresso vinculado à história linear e a um tempo contínuo**. Nela se acreditava que a humanidade caminhava inexoravelmente para dias melhores. **Essa crença prosperou tanto à direita quanto à esquerda no campo intelectual**. Por exemplo, **os teóricos liberais ainda acreditam que o homem se torna e se manterá efetivamente livre a partir de sua atuação individualista e competitiva no âmbito do mercado**. E que a igualdade entre eles se dá na capacidade da concorrência livre para o acúmulo individual de riquezas. As diferenças entre os homens conduziram a sociedade para o futuro, deixando para trás os que não tivessem interesse, motivação, livre iniciativa ou eficácia. **À esquerda**, amplos setores de tradição marxista imaginaram que a história conduzira a todos para **sociedade socialista, sem classes**. [...] **O que se observa agora é que, com o passar do tempo, aquela promessa de progresso, liberdade e emancipação não se concretizou. O que prevalece é uma instabilidade permanente. Em outras palavras, nos dias de hoje, a única coisa que permanece é a mudança. E essa uma crença basilar da pós-modernidade. (grifos nossos)**

Partindo desta perspectiva pode-se atribuir para além da estruturação curricular a falha em as Atividades Complementares atingirem os objetivos propostos enquanto integrante do currículo. Contudo, caso se tome exclusivamente este ponto de análise, ou macroestrutural – ou superestrutural para recorrer as terminologias marxistas – todos os componentes curriculares estariam fadados a não cumprir os objetivos para os quais foram desenhados.

Então porque especificamente Atividades Complementares sofrem impacto maior que os demais elementos dos curriculares no contexto dos cursos de formação de docente?

O que diferenciam Atividades Complementares dos demais componentes do Currículos tornando-as mais frágeis no cenário de matriz curricular e “descartáveis” dentro do percurso de formação docente?

4 ATIVIDADES COMPLEMENTARES CONTRIBUINTES COM PROCESSOS FORMATIVOS REFLEXIVOS, AUTONOMIA INTELECTUAL E DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

[4] Lembra que “[...] apesar das AC serem componente curricular obrigatório, as atividades devem ser propostas e planejadas pelo estudante, autonomamente, sob a supervisão da IES”. Isto demonstrou ser um ponto nevrálgico em praticamente todas as IES, porque

[...] para que tais benefícios (“maior satisfação com o curso, aprimoramento das habilidades de liderança, facilidade nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento de valores altruísticos”, etc.) sejam evidenciados e o fenômeno das AC seja mais bem compreendido, é necessário atentar-se para a **questão da responsabilidade da IES no desenvolvimento desse componente curricular** (apud. FIOR, 2003, p. 31-32).

[...]

A legislação preceitua que a **IES deve dar todo o apoio e supervisão para que o estudante possa realizar tais atividades**. Por “apoio e supervisão” muita coisa pode ser entendida. Algumas evidências são apreendidas a partir de uma breve busca em portais de **IES, tanto públicas, quanto privadas**. Em grande parte delas, o **apoio fica restrito à criação de um regulamento que explicita a obrigatoriedade do cumprimento das AC e a respectiva tabela com a correspondente validação para a integralização dessas atividades no currículo do curso. Reduz-se a responsabilidade da IES à atividade “cartorial e burocrática” de contabilização de horas e recebimento de certificados**. Assim, restringe-se o papel que se espera de um componente que “complemente” a formação universitária, a uma indústria de cursos virtuais (on line) de curta duração que pouco ou nada contribuem para o desenvolvimento de competências tão importantes para o papel do profissional-cidadão. Em alguns casos, porém, observa-se o desenvolvimento de um trabalho orientado e sério, para além da obrigatoriedade de realizar atividades para o mero atendimento à legislação, que, em tese, atende aos propósitos da formação. [4] (*grifos nossos*)

As próprias instituições formadoras conceberam, em sua maioria, uma cultura de desvalorização e menosprezo do Componente Curricular das Atividades Complementares, fazendo desta mais uma obrigação protocolar a ser cumprida pelos graduandos que realmente um elemento que integra a formação curricular de fato. Assim:

- a) as IES apresentam aos estudantes o(s) Regulamento(s) Interno(s) para validação da carga horária das Atividades Complementares;
- b) as IES mantêm arquivo com registro detalhado da(s) comprovações apresentadas pelo(s) discente(s);
- c) as IES constituem Comissões Permanentes de Atividades Formativas

* na maioria das IES estas Comissões têm finalidade meramente de conferência das certificações apresentadas pelos discentes;

* em poucas IES estas Comissões têm finalidade e desenvolvem a atividade de orientação dos graduandos relacionadas à organização ao itinerário para concretizar a carga horária de Atividades Complementares;

* em poucas IES estas Comissões objetivam a supervisão das Atividades Complementares realizadas pelos discentes.

Utilizando-se desta “autorização institucional” graduandos organizam as estratégias que tornam mais acessíveis e facilitadas a integralização da carga horária estabelecida nos planos curriculares.

Ao analisar o Registro de Créditos em Atividades Formativas da Universidade Federal do Paraná (UFPR)^{ix} dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, Modalidades Presencial (período 2014 a 2018) e Educação à Distância^x (ano 2017), constatou-se que:

a) As Atividades realizadas pelos Licenciandos se concentram basicamente em 03 (três) Grupos de Atividades Formativas^{xi}

* Grupo III- Atividades Formativas de Extensão

* Grupo IV- Atividades Formativas de Estágio

* Grupo VII- Atividades Formativas de Eventos Científicos

b) Número reduzido de graduandos realizaram Atividades nos Grupos de:

* Grupo VIII- Atividades Formativas de Produção e Divulgação de Conhecimento na Área Educacional

* Grupo II- Atividades Formativas de Pesquisa

* Grupo V- Atividades Formativas de Monitoria.

Denotando que ainda que sejam cursos essencialmente de formação da área educacional não há articulações bem definidas entre a docência com a pesquisa nem no interior da própria IES na qual a formação docente se processa;

c) Em quase a totalidade dos registros analisados, os estudantes realizaram as Atividades Complementares e apresentaram as comprovações do cumprimento das cargas horárias no penúltimo e último semestre do curso, ou seja, aguardaram os momentos finais do percurso de formação para integralizar o próprio curso para realizar esta exigência do currículo;

d) Participação dos estudantes em Atividades díspares e destoantes das Áreas de Formação da Educacional, e, posteriormente não validadas pela Comissão Permanente de Atividades Formativas. Tais situações denotam a ausência e apontam a necessidade de

orientação acadêmica para que os graduandos possam ter um guia para elaborar seu próprio Plano de Atividades Complementares sem maiores equívocos.

Observar em retrospectiva, a partir da década de 1990, a proposta de implementação das Atividades Complementares nos cursos superiores quando se intencionava oportunizar a flexibilização dos currículos, e, hoje, constatar que praticamente este elemento tornou-se um apêndice das matrizes, em que tanto graduandos quanto as próprias IES apontam desvantagens na presença da obrigatoriedade do cumprimento do mesmo emergem inúmeras interrogações que passam pelo próprio conceito de formação docente até pelo conceito de interdisciplinaridade que estamos construindo em nossos cursos. Esta ponderação ficará para outro momento!

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visitar propostas de formação docente tendo como perspectiva os currículos vigentes nos cursos de licenciaturas em nosso país suscita variadas reflexões e debates, encaminhando para adoção de posicionamentos em campos de ação ainda mais diversos.

Neste estudo centraram-se as análises nas contribuições do Componente Curriculares Atividades Complementares para Formação Docente, objetivando identificar ainda como este componente curricular se insere nos currículos de formação inicial de professores para que contribua efetivamente para constituir a identidade profissional e individual.

Certas constatações obtidas ao longo das análises foram surpreendentes, enquanto outras somente comprovaram científica e metodologicamente os dados anteriormente obtidos de forma empírica. Com obtenção de ambos os tipos de constatações alguns sentimentos e sensações se fizeram presentes insistentemente: descaso, tristeza, indignação. Felizmente, de certo modo, a indignação retira o ser humano da imobilidade. Então que as condutas reflexivas promovam saberes docentes efetivos conforme propôs[15].

Porque ratificar a formação de professores mantêm-se com baixa prioridade no plano das políticas públicas nacionais, e, conseqüentemente todos os elementos substanciais para que esta formação se efetive recebem pouco ou nenhuma atenção qualificada. Não deve ser o único resultado efetivo de nossas pesquisas.

Nessa breve análise levantou-se a desarticulação evidente e persistente do tripé que deveria ser o sustentáculo do ensino superior brasileiro, ou seja, ensino, pesquisa e extensão mantêm em seus redutos de isolacionismos nos diferentes espaços dentro das IES, e, assim não conseguem articular-se para contribuir efetivamente para a formação de novos profissionais.

Quando se trata especificamente da Formação de Professores nos Currículos dos Cursos Superiores, estes continuam vinculados aos percursos tradicionais desprezando as oportunidades de utilizar efetiva e coerentemente a integração com a sociedade e atualização, tais como as oferecidas pelas Atividades Complementares.

Objetando integrar e utilizar este componente de forma inter e transdisciplinar para formação docente, delegando às Atividades Complementares a função de integralizar a carga horária do Plano Curricular, atribuindo ao graduando isoladamente a incumbência de selecionar e organizar aquilo que mais lhe aprouver sem nenhuma orientação e/ou supervisão, enquanto as IES se resguardam do encargo do assentamento detalhado do cumprimento das cargas horárias equivalentes às atividades.

Nesse “acordo de cavalheiros” entre discentes e IES para integralizar 200h/a pouquíssimos graduandos realmente aproveitam e conseguem atingir os objetivos para os quais foram desenhadas as Atividades Formativa, pois estudantes – sem apoio, esclarecimento e orientação acadêmica sobre a finalidade e possibilidades deste componente curricular – centram-se realmente em finalizar de forma mais ágil e facilitada as cargas horárias, sem muita preocupação ou sem relacionar com o campo de formação profissional no qual estão graduando-se.

Ponderando a importância que a atualização profissional e a interdisciplinaridade assumem no contexto da formação de qualquer profissional, e, com maior destaque, profissionais da área da Educação, a manutenção das Atividades Complementares nos currículos com a efetividade do cumprimento de seus objetivos e estruturação de Comissões de Orientação Acadêmicas nos cursos – sem retirar a autonomia do estudante – possa sanar dúvidas e auxiliar na elaboração dos planos individuais, talvez, assim se possa reverter esse cenário desgastado.

REFERÊNCIAS

- [1] RICCI, Cláudia Sapag (2019). Política Curricular. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes. e OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (coords.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV., p. 191 – 198.

[2] BRASIL. (2019). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n 02/19, de 20 de dezembro de 2019**, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC – Formação). Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em 20 de agosto de 2020.

[3] BRASIL. (2017). INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância**: autorização. Brasília (DF): INEP/MEC, outubro/ 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/instrumentos> Acesso em 20 de agosto de 2020.

[4] ABRÃO, Mariangela. (2015). **A importância das Atividades Complementares na formação do aluno da graduação**. (tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP: Campinas, SP.

[5] BRASIL. (2001). Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES n° 492/2001, aprovado em 3 de abril de 2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em 20 de agosto de 2020.

[6] FERREIRA, Amauri Carlos e GROSSI, Yonne de Souza. (2007). Da memória: com a venda nos olhos. IN: SILVA, Isabel de Oliveira e. e VIEIRA, Martha Lourenço (orgs.). **Memória, Subjetividade e Educação**. Belo Horizonte: Argumentum, p. 53 – 63.

[7] ARDOINO, Jacques. (1998). Abordagem multireferencial (plural) das situações educativas e formativas. IN: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos. EdUFScar, p. 24 – 41.

[8] MOURA, Marcoelis Pessoa de Carvalho (2020). **Das Aulas Régias ao Ensino Médio**: história da constituição à consolidação do ensino secundário piauiense (século XIX ao século XXI), 2020. (No Prelo).

[9] BRASIL. (2010). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n° 4, de 13 de julho de 2010**, Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em 21 de agosto de 2020.

[10] PARANÁ. (2018). Conselho Estadual de Educação (CEE) do Paraná, **Parecer Normativo n° 02/2018-CEE/SEED/PR, 28 de setembro de 2018**, Orientação às instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino do Paraná para o cumprimento do Parecer CNE/CEB N° 2/2018. Disponível em: <http://crianca.mppr.mp.br/2018/10/45/EDUCACAO-Parana-determina-idade-minima-para-entrar-no-ensino-fundamental.html> Acesso em 21 de agosto de 2020.

[11] Plenário julga válida data limite para idade de ingresso na educação infantil e fundamental. (2018). IN: **Notícias STF**, Quarta-feira, 01 de agosto de 2018 Disponível:<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=385446>

Acesso em 21 de agosto de 2020.

[12] BRASIL (2017). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**, Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em 21 de agosto de 2020.

[13] ALVES FILHO, Manuel. (2017). Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas. IN: **Jornal da UNICAMP On Edição web**. segunda, 04 de dezembro de 2017

Disponível: <https://www.unicamp.br/unicamp/ju/noticias/2017/12/04/base-curricular-e-conservadora-privatizante-e-ameaca-autonomia-avaliam>

Acesso em 21 de agosto de 2020.

[14] BRASIL. (2015). Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**, Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: www.portal.mec.gov.br

[15] CIAMPI, Helenice. (2008). O Professor de História e a Produção dos Saberes Escolares: o lugar da memória. IN: FERREIRA, Antonio Celso. BEZERRA, Holien Gonçalves e DE LUCA, Tania Regina (orgs). **O Historiador e seu tempo: encontros com a História**. São Paulo: Editora UNESP; ANPUH, 2008. p.203 – 221.

[16] RIBEIRO, Luís Távora Furtado. (2010). O Projeto Político Pedagógico e as Instituições Escolares. IN: RIBEIRO, Luís Távora Furtado. e RIBEIRO, Marco Aurélio de Patrício. **Temas Educacionais: uma coletânea de artigos**. Fortaleza, Edições UFC, 2010. p. 120 – 131.

NOTAS

ⁱ “Considerando a etimologia, a palavra currículo tem origem em *curriculum-i* que significa pista de corrida. Dessa forma, quando falamos em currículo escolar numa perspectiva processual, podemos nos referir à trajetória de formação dos alunos.” [1]

ⁱⁱ A nomenclatura deste Componente Curricular pode variar de acordo com projeto institucional da IES e projeto pedagógico do curso. De acordo com Instrumentos de Avaliação do INEP que “subsidiem os atos autorizativos de cursos – autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento – nos graus de tecnólogo, de licenciatura e de bacharelado para a modalidade presencial e a distância.” [3] a terminologia adotada pelo INEP é **Atividades Complementares**, com previsão de avaliação no Indicador 1.10.

ⁱⁱⁱ Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), aprovado em 3 de abril de 2001, que subsidiou a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia publicadas em 2001, e estabelece a implementação das Atividades Complementares a partir da tripartição das responsabilidades: IES, docente e discente. Cabendo a primeira “adoção de um sistema de creditação de horas baseada em decisões específicas para cada caso, projeto ou atividade específica, e em função do trabalho desenvolvido” [5], enquanto ao docente compete os procedimentos de orientação e/ou supervisão das atividades desenvolvidas pelos graduandos, e, por fim aos estudantes com plena autonomia para selecionar e realizar as atividades, desde que em consonância com projeto pedagógico do curso e área de graduação que está frequentando.

iv Para constatação dos dados sobre ampliação e regressão das taxas de matrículas conferir: Sinopses Estatísticas do Censo da Educação Básica (1995 a 2019) e Censo da Educação Superior (1995 a 2017) produzidas pelo INEP. Estão disponíveis no Site do INEP.

v Para os Municípios que não instituíram os próprios Conselhos Municipais de Educação as regulamentações e demandas são solucionadas pelo Conselho Estadual de Educação, bem como os estabelecimentos escolares desses municípios devem seguir as normas expedidas e ser fiscalizados pelo referido Conselhos Estaduais.

vi Para os Municípios que não instituíram os próprios Conselhos Municipais de Educação as regulamentações e demandas são solucionadas pelo Conselho Estadual de Educação, bem como os estabelecimentos escolares desses municípios devem seguir as normas expedidas e ser fiscalizados pelo referido Conselhos Estaduais.

vii Embora esteja estabelecido na LDBEN nº 9394/1996 e na DCN para Educação Infantil que todas as crianças na faixa etária até 5 (cinco) anos de idade e/ou não tendo completado 6 (seis) anos de idade para matrícula no 1º ano do Ensino Fundamental terão matrícula assegurada em escolas e classes de Educação Infantil, Brasil registra déficit no atendimento a essa faixa de estudantes havendo ausência de vagas em todas as regiões do país. Segundo Censo Escolar da Educação Básica, em 2019, foram matriculadas em creches e pré-escolas 8.972.778 crianças, o que representou um aumento de 4, 7% em relação ao número de matrículas do ano de 2018. Em 2020 o Brasil registra o déficit de 1, 5 milhão vagas para crianças Educação Infantil. (conforme dados do Relatório de Monitoramento do PNE 2014-2021, produzido pelo INEP), em 2018 foram atendidas somente 35,7% das crianças que precisavam frequentar este nível. A afirmação e/ou crença de que crianças que não estiverem matriculadas no Ensino Fundamental estarão obrigatoriamente frequentando a Educação Infantil ainda aproxima-se mais da ilusão no Brasil que realidade para maioria das crianças.

viii As Diretrizes Curriculares Nacionais estão disponíveis no Portal do MEC. Foram publicadas no intervalo de 2010 a 2020.

ix O Registro de Créditos em Atividades Formativas da Universidade Federal do Paraná (UFPR) está disponibilizado por ano no site da universidade.

x O Curso de Licenciatura em Pedagogia modalidade Educação à Distância (EaD) da UFPR o ingresso de turmas está condicionado aos Editais DED/CAPED e Convênios celebrados entre a UFPR e outras instituições, por este motivo não há ingresso regular de turmas de Pedagogia EaD todos anos, tal qual o Curso de Pedagogia Presencial.

xi A Universidade Federal do Paraná (UFPR) possui uma Resolução geral que normatiza as Atividades Complementares para toda a instituição, Resolução CEPE nº 70/04. A partir desta os Colegiados dos Cursos de Pedagogia Presencial e EaD e respectivos NDE's elaboraram os Regulamentos das Atividades Formativas para estes Cursos. Nestes Cursos há 08 grupos de Atividades Formativas que integram de forma interdisciplinar Ensino, Pesquisa e Extensão: Grupo I- Atividades Formativas de Ensino; Grupo II- Atividades Formativas de Pesquisa; Grupo III- Atividades Formativas de Extensão; Grupo IV- Atividades Formativas de Estágio; Grupo V- Atividades Formativas de Monitoria; Grupo VI- Atividades Formativas de Representação; Grupo VII- Atividades Formativas de Eventos Científicos; Grupo VIII- Atividades Formativas de Produção e Divulgação de Conhecimento na Área Educacional.