

LABIRINTOS DA PESQUISA EDUCACIONAL

José Gerardo Vasconcelos
Danielle Rodrigues de Oliveira
Aline Soares Campos
Patrícia Lima Freire
Sâmia Araújo dos Santos
ORGANIZADORES

EDIÇÕES
INESP



ALECE

**ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ**

LABIRINTOS DA PESQUISA EDUCACIONAL

José Gerardo Vasconcelos
Danielle Rodrigues de Oliveira
Aline Soares Campos
Patrícia Lima Freire
Sâmia Araújo dos Santos
Orgs.

LABIRINTOS DA PESQUISA EDUCACIONAL

INESP

Fortaleza - Ceará
2023

Copyright © 2023 by INESP
Coordenação Editorial
João Milton Cunha de Miranda
Assistente Editorial
Rachel Garcia, Valquiria Moreira
Diagramação
Mario Giffoni
Capa
José Gotardo Filho
Coordenação de impressão
Ernandes do Carmo
Impressão e Acabamento
Inesp

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará
VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Parte das imagens ilustrativas da capa desta obra foram extraídas do site:
<https://br.freepik.com/>, para uso não comercial, sem fins lucrativos e educacional,
de acordo com as regras deste.

Catalogado na Fonte por: Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

L118 Labirintos da pesquisa educacional [livro eletrônico] / organizadores,
José Gerardo Vasconcelos ... [et al.]. – Fortaleza: INESP, 2023.
187 p. : il. color. ; 2800 Kb ; PDF

ISBN: 978-85-7973-223-2

1. Pesquisa educacional. 2. Educação. I. Vasconcelos, José Gerardo. II. Oliveira, Danielle Rodrigues. III. Campos, Aline Soares. IV. Freire, Patrícia Lima. V. Santos, Sâmia Araújo dos. VI. Ceará. Assembleia Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado.

CDD 370.78

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro,
desde que citados autores e fontes.

Inesp

Rua Barbosa de Freitas, 2674
Anexo II da Assembleia Legislativa, 5º andar
Dionísio Torres
CEP 60170-900 – Fortaleza - CE - Brasil
Tel: (85)3277.3701 – Fax (85)3277.3707
al.ce.gov.br/inesp
inesp@al.ce.gov.br

PALAVRA DO PRESIDENTE DA ALECE

O amplo acesso ao conhecimento conduz, de maneira efetiva, à formação de uma nação com mais oportunidades, econômica e socialmente mais justa e abre caminhos para novas perspectivas de futuro.

O "Labirintos da Pesquisa Educacional", do Núcleo de História e Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), em contato com pesquisadores de diversas Universidades Públicas do Nordeste, impressiona pela riqueza da temática que se soma ao elevado nível dos trabalhos, quando valoriza a importância dos percursos para se chegar a resultados confiáveis e seguros. Também, quando fala sobre a chegada das mulheres brasileiras na docência e as contradições, sobre as questões de gênero, as discriminações e os preconceitos.

A Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece), por meio do seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), distribui este livro que visa contribuir com a nossa luta por um mundo que enxerga o ser humano como prioridade, onde cada estudante configure uma esperança na construção de um novo estado e de um novo país. E a educação como caminho para essas transformações.

Deputado Evandro Leitão
Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

PALAVRA DO DIRETOR EXECUTIVO DO INESP

O Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará (Inesp), criado em 1988, é um órgão técnico e científico de pesquisa, educação e memória. Ao idealizar e gerenciar projetos atuais que se alinhem às demandas legislativas e culturais do Estado, objetiva ser referência no cenário nacional.

Durante seus mais de 30 anos de atuação, o Inesp prestou efetiva contribuição ao desenvolvimento do Estado, assessorando, por meio de ações inovadoras, a Assembleia Legislativa do Estado do Ceará (Alece). Dentre seus mais recentes projetos, destacam-se o "Edições Inesp" e o "Edições Inesp Digital", que têm como objetivos: editar livros; coletâneas de legislação; e, periódicos especializados. O "Edições Inesp Digital" obedece a um formato que facilita e amplia o acesso às publicações de forma sustentável e inclusiva. Além da produção, revisão e editoração de textos, ambos os projetos contam com um núcleo de Design Gráfico.

O "Edições Inesp Digital" já se consolidou. A crescente demanda por suas publicações alcança uma marca de 3 milhões de downloads. As estatísticas demonstram um crescente interesse nas publicações, com destaque para as de Literatura, Ensino, Legislação e História, estando a Constituição Estadual e o Regimento Interno entre os primeiros colocados.

O *Labirintos da pesquisa educacional* é mais uma obra do diversificado catálogo de publicações do "Edições Inesp Digital" e que, direta ou indiretamente, colaboram para apresentar respostas às questões que afetam a vida do cidadão.

Prof. Dr. João Milton Cunha de Miranda
Diretor Executivo do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do
Estado do Ceará

LABIRINTOS DA PESQUISA EDUCACIONAL

Aline Soares Campos
Ana Kalyane de Oliveira Pontes
Antonia Edimila Duarte de Moraes
Antonia Lis de Maria Martins Torres
Antônio Roberto Xavier
Bruna Gabriely Sousa Silva
Bruna Rafaela Araújo da Silva
Carlos Henrique Rodrigues Sampaio
Carlos Rafael Vieira Caxile
Cristine Brandenburg
Danielle Rodrigues de Oliveira
Danielle Taumaturgo Dias Soares
Fernanda Sheila Medeiros da Silva
Francisca Mayane Benvindo dos Santos
Francisco Ari de Andrade
Francisco José Silva Calixto
Heraldo Simões Ferreira
Isabele Barbosa da Silva Monteiro
Ivoneide Pinheiro de Lima
Jean Mac Cole Tavares Santos
Jean Silva Cavalcante
José Gerardo Vasconcelos
José Rogério Santana
Karla Renata de Aguiar Muniz
Karytia Nayara Gonçalves da Silveira
Lia Machado Fiuza Fialho
Maria Aparecida Alves da Costa
Maria Clara Brasileiro Caitano
Maria Emanuela Moura de Sousa
Maria Kélia da Silva
Maria Kelly Rocha da Silva
Marília Maia Moreira
Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
Nívea Maria Rodrigues dos Santos
Patrícia Lima Freire
Paula Bianchi Costa
Paulo Germano Pereira do Nascimento
Roberta Kelly Santos Maia Pontes
Roberto da Rocha Miranda
Sâmia Araújo dos Santos
Scarlett O'hara Costa Carvalho
Suyane Lima de Carvalho
Tânia Gorayeb Sucupira
Virgínia Vilagran Pinheiro
Wendy Lima de Aguiar
Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva

APRESENTAÇÃO

O presente livro, "Labirintos da Pesquisa Educacional", organizado pelas Professoras Danielle, Patrícia, Sâmia e por mim, sob a orientação do Professor Gerardo Vasconcelos, tem por finalidade apresentar pesquisas e reflexões sobre os sentidos, as práticas e os saberes sobre e para Educação. Introduzir este volume de capítulos, sobre o uso da metáfora dos Labirintos para dialogarmos sob um olhar crítico e reflexivo com a Pesquisa Educacional, tornou-se uma empreitada das mais prazerosas e ao mesmo tempo desafiadora, dado ao fazer contido na construção, leitura, deleite e respeito as autoras e os autores envolvidos neste tomo.

Por ser uma obra do Núcleo de História e Memória da Educação, carinhosamente conhecido como NHIME, é um texto que vem fortalecer as pesquisas e as narrativas desse grupo de pesquisa que se destaca na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará desde a década de 90. Assim, são mais de 30 anos de dedicação à formação e aos estudos em educação. Pelo NHIME já passaram pesquisadores de todo território nacional, sendo professores, graduandos, mestrandos, doutorandos, pós doutorandos, compelidos em fazer a diferença no campo da ciência educacional.

Na literatura, a palavra Labirinto é frequentemente empregada para se referir à complexidade em processos e/ou contextos de tarefas a serem vivenciadas na busca de soluções, assim como, na Pesquisa Educacional carregamos a crença de que se prosseguirmos no caminho, chegaremos à passagem, e encontraremos as respostas.

A travessia durante essa iniciativa da feitura da obra, "Labirintos da Pesquisa Educacional", nos apresentou momentos diversos, caminhos e descaminhos, idas e vindas, encontros e reencontros, nos Labirintos da vida, com pesquisadores de diversas Universidades Públicas de vários Estados do Nordeste. Esses movimentos, de euforia, culminaram com a escrita e a reunião de 46 autores, com olhares e trilhas com narrativas de estudantes, graduados, mestres, doutores e pós-doutores – estudiosos – com foco sobre a Educação.

Nas reflexões e construções da Pesquisa Educacional, também buscamos um caminho ora singular, ora plural, propostos pelos Labirintos, que nos levam ao cerne e a compreensão das muitas ações ocorridas nos contextos educacionais. Assim, firmamos que a observação é um dos modos, de compreender, explicar e interpretar o mundo e a sociedade em que vivemos. A História e Memória, a Educação Básica e a Formação Docente são ações que convivem, no nosso cotidiano, com a pesquisa e essas três temáticas organizam nossos Capítulos. Sendo: a primeira seção: História e Memória, com sete Capítulos; a segunda seção: Educação Básica, com onze capítulos; e a terceira e última seção: Formação Docente, com três capítulos. Essa organização, dos 21 Capítulos, pretende propiciar uma trajetória, entre tantas outras possíveis, na degustação da leitura. Mas, compreendemos que os leitores tem autonomia para sorver a obra, da forma que melhor lhe convém.

A representação de andar nos Labirintos, observando as concepções das diversas práticas pedagógicas educacionais atravessadas ao longo do tempo e sobre os novos tempos e epistemologias, ampliam as possibilidades do alcance das pesquisas, propiciado pelo diálogo entre o conhecimento pedagógico e a prática docente dos professores. Dessa forma, ao atravessarmos estes dédalos dos conhecimentos tratados nos Temas apresentados, nos inserimos em uma realidade vinculada às ideias, pensamentos e exemplos que os autores nos trazem com profundidade.

Assim, como os Labirintos podem ser construídos a partir de uma ampla variedade de suportes, podendo variar dos roteiros mais simples aos mais complexos, da mesma forma as atividades da Pesquisa Educacional seguem esse constructo. Por se constituir em uma atividade voltada para a produção da ciência, a pesquisa utiliza percursos próprios, guiados por ideias como racionalidade e rigor, revelados nos Capítulos que percorrem variados modos de observação e de construção do conhecimento da Pesquisa Educacional.

Neste sentido, a leitura da obra é um convite para que qualquer pessoa, reflita sobre as temáticas da educação, que necessitam serem percorridas e desveladas. Destarte, nosso livro levará os leitores a reflexões que podem gerar novos trajetos e olhares educacionais. Assim, convido Você, a explorar um emaranhado de caminhos, visões e percepções, para desvelar os "Labirintos da Pesquisa Educacional"!

Fortaleza, 25 de julho de 2023.

Professora Me. Aline Soares Campos
Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE.

PREFÁCIO

Construído com apenas uma entrada, o labirinto é concebido como uma série de caminhos entrecruzados e uma passagem que leva a um destino que é o centro do labirinto, mas o conjunto de percursos intrincados desorienta quem os percorre. Originalmente, na Grécia, o labirinto também era compreendido como um lugar de experimentação, não uma prisão, onde seu percurso era mais importante que a saída. Labirintos povoam o imaginário coletivo com simbolismos e representações que remetem ao tempo mitológico de narrativas, em que lendas fantásticas envolvendo deuses, semideuses e mortais estão repletas de significados e interpretações. Em uma delas, o herói Teseu, após destruir o Minotauro, consegue escapar do Labirinto de Creta graças ao novelo que lhe foi dado por Ariadne, cujo fio ele foi desenrolando ao longo do percurso.

Se é verdade que labirintos assombram por sua beleza e seus mistérios, a obra *Labirintos da Pesquisa Educacional* surpreende pela riqueza temática e nível elevado dos trabalhos. A obra tem a organização das professoras doutoras Danielle Rodrigues de Oliveira, Aline Soares Campos, Patrícia Lima Freire e Sâmia Araújo, sob a supervisão de José Gerardo Vasconcelos, Professor Titular de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação - FAGED e líder do Grupo de Pesquisa de História e Memória da Educação do CNPq - NHIME, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE- FAGED, da Universidade Federal do Ceará – UFC.

Em *Labirintos da Pesquisa Educacional*, os trabalhos estão organizados em três seções. A primeira parte da obra reúne os capítulos das pesquisas relacionadas à História e Memória e inicia com *A Chegada das Mulheres Brasileiras na Docência e na Escola*, que abre a seção para expor contradições da nossa sociedade, discutindo questões de gênero, paradoxos legais, discriminações e preconceitos. Segundo a autoria, as distorções se traduzem como obstáculos à escolarização formal e à profissão docente, um percurso nada natural, tampouco fácil, frente a problemáticas da desigualdade socioeconômica e a imposições e princípios de uma estrutura societária histórica e violentamente machista e misógina.

O "Fio de Ariadne" conduz à Formação Educativa da Professora Maria Socorro Lucena Lima, que recorre à História Oral para compreender os desafios enfrentados, no século passado, para o acesso da mulher à escolarização formal. A biografia inspiradora da docente é destacada pela sua força e determinação, crescendo em sociedade interiorana cearense dos anos de 1940 e limitada pela deficiência ocular. A professora superou obstáculos e lutou pela formação no magistério para construir na história da Educação no Ceará uma trajetória virtuosa como docente no ensino superior e na formação contínua de professores.

História e Novas Linguagens em Sala de Aula sugere o rompimento com pressupostos tradicionais de uma didática restrita a cânones positivistas, fatos e feitos heroicos e esvaziados de crítica para propor a utilização da fotografia e do cinema como recursos diferenciais em situações de ensino e aprendizagem. Ao refletir acerca de perspectivas pedagógicas, sem perder de vista limites tecnológicos e operacionais, a autoria propõe a incorporação de diferentes linguagens no ensino de história, com aulas mais interativas e dinâmicas.

Juventudes no Contexto da Inclusão e da Diversidade na História da Educação Básica expõe a contradição de um sistema educacional que anuncia a beira da universalização da matrícula na educação básica, a democratização do acesso à formação institucional, mas na prática exclui, seja pela punição àquele que não se encaixa no padrão tradicional, seja pela rigidez da grade curricular que não dialoga com a complexidade/diversidade das muitas juventudes e realidades, ou, ainda, por não favorecer ao sujeito o exercício do protagonismo do seu próprio processo de escolarização. O trabalho ultrapassa a crítica para oferecer alternativas de ensino que preze pela diversidade e respeito ao diferente.

Tendo como fonte documental narrativas de bolsistas graduandos, em 2022, do curso de Pedagogia da Faced - UFC, *Monitoria na Educação Superior Brasileira: teoria e prática na formação docente atualiza a discussão de aspectos do Programa de Iniciação à Docência (PID)*. Entre os diversos achados da pesquisa, o poder da experiência de monitoria como estímulo efetivo para o aprimoramento da formação superior e o despertar para a carreira do magistério.

Reflexões sobre as Ocupações Secundaristas de Escolas Brasileiras em 2016 recupera o movimento estudantil dos jovens paulistas que se insurgiram contrários ao plano de reorganização escolar proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, no governo de Geraldo Alckmin. O trabalho aborda temas sensíveis, como sexualidade, violência institucional, questões de gênero e do espectro político-partidário para compreender o poder criador de estudantes que confrontam o sistema, livres das amarras disciplinadoras, rígidas e arcaicas.

Concluindo a primeira parte de *Labirintos da Pesquisa Educacional* e no auge do fenômeno da Emergência Climática que mobiliza, mundialmente, a atenção de cientistas e ativistas, a pesquisa *História e Educação: As Lições e os Aprendizados das Jornadas de Luta à Flora do Comitê Pró-Tombamento das Árvores do Benfica (CPTAB)* envolve docentes e discentes da Faced - UFC. A autoria discorre sobre a criação do comitê de luta pelo tombamento de árvores do *campus* Benfica, acrescentando, inclusive, atividades desenvolvidas entre 2006 e 2007 e aprendizados advindos das jornadas.

A segunda seção do livro traz o rol das pesquisas de temáticas da Educação Básica, iniciando com *O Afeto como Método Pedagógico na Educação Infantil*, que recorre a teorias de Piaget, Vygotsky e Wallon para compreender em que medida emoção e afetividade impactam o desenvolvimento e auxiliam a aprendizagem do indivíduo. A revisão da literatura traça o caminho de construção do ser social que aprende ao interagir com o mundo, se comunicando e trocando afetos.

Em seguida, *A Importância do Brinquedo para o Desenvolvimento Sociocultural da Criança* reflete sobre facetas da ludicidade na formação humana e traz à tona alertas e novas discussões, inclusive aspectos problemáticos destas práticas, desde o ponto de vista de uma sociedade tecnológica capitalista e líquida.

A autoria de *Vivências Fedathianas para o Desenvolvimento do Pensamento Geométrico de Van Hiele* – usando-se Sólidos de Platão e Realidade Aumentada (RA) apresenta um trabalho bem ilustrado e que contribui para o ensino da Geometria, ao expor e discutir resultados da experiência de ensino-aprendizagem realizada com três cursistas. A descrição da vivência nas oficinas pedagógicas mediadas pelas tecnologias passa pela exploração das situações-problema, as propostas de solução e a prova.

Novo Ensino Médio: reação das comunidades disciplinares e epistêmicas aporta na obra em boa hora, quando o debate na sociedade aponta para paradoxos da democratização da escolarização. O trabalho discorre sobre a Lei 13.415/2017 e os posicionamentos de entidades de representação do meio acadêmico e científico da área de educação, como associações, sindicatos e movimentos sociais, as quais defendem uma educação ampla e de qualidade para todos e evocam as prerrogativas dos profissionais da educação.

Em *As Percepções de Estudantes Novatos acerca do Cotidiano Escolar de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral em Fortaleza /CE*, a pesquisa reúne documentos orais de entrevistas com calouros de uma escola situada em região de alta vulnerabilidade socioeconômica para compreender como aquela realidade é percebida, analisando as expectativas, crenças, sentimentos e valores dos estudantes.

A autoria de *A Escola de Ensino Médio Integral no Ceará: elementos sobre a política oficial* traça um panorama sobre especificidades da proposta educacional, desde a estrutura curricular flexível e diversificada, passando pela carga horária ampliada e o leque de

atividades complementares, com destaque para o projeto de vida, um norte para a formação educacional abrangente e relevante, com sentido e propósito.

Educação Escolar Indígena: a que se reportam os documentos curriculares que norteiam a educação cearense enriquece o conjunto da obra. A pesquisa debruça-se especialmente sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB), frente ao Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), a fim de identificar componentes curriculares para a Educação Escolar Indígena, com ênfase naquela direcionada a povos originários no Ceará.

A autoria de Escola Sem Partido: uma distorção da formação humana que vem sendo inculcado na sociedade pelas classes dominantes parte do princípio de que a liberdade de pensamento e de expressão são premissas da democracia e cabe ao homem a tarefa de lutar por esta prerrogativa para assegurar, inclusive, a plenitude da sua formação. O trabalho revisita referenciais teóricos sobre a temática para analisar o movimento e expor os perigos da ideologia.

Reflexões sobre a Atuação Docente no Contexto Prisional do Brasil: desafios e perspectivas enfocam temáticas de extrema relevância, inclusive no âmbito educacional. Segundo a autoria, dos mais de 750 mil presos do Brasil 70% não chegaram a concluir o ensino fundamental e a pesquisa reflete acerca de dificuldades, possibilidades e limites para o trabalho do professor de educação prisional, a partir da entrevista com uma pedagoga no exercício da docência no ambiente carcerário.

EMPAZ na Escola: a promoção da cultura de paz através da ludicidade levanta o debate das temáticas que giram em torno do currículo que promove a inteligência socioemocional para a melhoria das relações sociais em ambiente escolar. A pesquisa descreve a experiência da oficina de ação lúdico-pedagógica na turma de estudantes do sexto ano de escola pública do município de Fortaleza e a avaliação da atividade reúne resultados a partir das práticas de meditação, reflexões e produções artísticas.

O Programa Mediotec como Política Pública Educacional Profissional e Tecnológica: desafios e perspectivas apresenta a estratégia governamental idealizada para qualificar estudantes de ensino médio de instituições públicas e privadas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entre diversos aspectos trabalhados na pesquisa destaca-se que a educação profissional e tecnológica ofertada tem sinergia com a demanda do mundo do trabalho e renda.

A terceira seção de trabalhos organiza as pesquisas voltadas para a Formação Docente, iniciando com Gestão Escolar Democrática: possibilidades e desafios, cuja discussão está fundamentada na consulta a documentos e pesquisa de produções científicas. O trabalho sistematiza os princípios da gestão democrática e analisa em que medida sua implementação contribui para promover o protagonismo estudantil e elevar a qualidade do ensino.

No trabalho, O Papel do Gestor em Espaços Escolares e Não Escolares encontram-se reflexões acerca das especificidades de atuação do profissional de pedagogia no papel de gestor. A autoria aborda as dificuldades na formação inicial e discute perspectivas para o currículo adequado à preparação acadêmica voltada à gestão em espaços escolares e não escolares, assim como a qualificação para o desenvolvimento da prática profissional.

A pesquisa que trata da Avaliação Educacional na Escola Pública Estadual: uma possibilidade de intervenção com a comissão própria de avaliação (CPA) aprofunda o debate sobre a avaliação em larga escala e as políticas públicas de avaliação das escolas de educação básica. Como argumento, a autoria defende adequar o modelo CPA, definido legalmente para Instituições de Ensino Superior (IES), em uma proposta de avaliação para escolas públicas da educação básica.

Percorri com gosto, os Labirintos da Pesquisa Educacional, tanto pela atualidade da digressão analítica de docentes e discentes, como pelo significado profundo das temáti-

cas abordadas, as quais articulam-se com contradições que desafiam o estudo do homem como ser social. Neste sentido, a obra avança o conhecimento sistematizado em ciências humanas, com destaque para as ciências da Educação, como parte importante do sinuoso caminho a ser percorrido, ao encontro com a utopia da emancipação do homem.

Por fim, pensando na genialidade de Dédalo libertando-se do Labirinto de Creta ao voar com asas de penas de pássaros e cera de abelha, assim como no significado do labirinto desenhado por Leonardo Da Vinci, com o movimento espiral que conduz ao infinito ligado à transformação do eu e evolução pessoal, aproveito para convidar-lhe a adentrar a obra, percorrer os Labirintos da Pesquisa Educacional e ampliar os horizontes epistemológicos.

Fortaleza, 20 de julho de 2023

Dra. Thânia Gorayeb Sucupira

Professora e Pesquisadora

SUMÁRIO

I. HISTÓRIA E MEMÓRIA	19
1 A CHEGADA DAS MULHERES BRASILEIRAS NA DOCÊNCIA E NA ESCOLA ...	21
Introdução	21
A Educação Escolar das Meninas	22
A Chegada das Mulheres ao Magistério	24
Considerações finais	27
Referências	27
2 FORMAÇÃO EDUCATIVA DA PROFESSORA MARIA SOCORRO LUCENA LIMA	29
Introdução	29
Desenvolvimento	30
Considerações Finais	34
Referências	35
3 HISTÓRIA E NOVAS LINGUAGENS EM SALA DE AULA.....	37
Introdução	37
Desenvolvimento	37
Considerações finais	42
Referências	43
4 JUVENTUDES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	44
Introdução	44
Juventudes, Inclusão e Diversidade	46
História no contexto da Educação Básica.....	48
Considerações finais	49
Referências	49
5 A MONITORIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	51
Introdução	51
A Monitoria no Ensino Superior Brasileiro	52
Metodologia	53
Resultados e Discussão	54
Considerações finais	55
Referências	56
6 REFLEXÕES SOBRE AS OCUPAÇÕES SECUNDARISTAS DE ESCOLAS BRASILEIRAS EM 2016	57
Introdução	57
As ocupações secundaristas brasileiras em 2016 e suas reivindicações.....	58
Considerações finais	61
Referências	62
7 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: AS LIÇÕES E OS APRENDIZADOS DAS JORNADAS DE LUTA À FLORA DO COMITÊ PRO-TOMBAMENTO DAS ARVORES DO BENFICA (CPTAB)	64
Introdução	64
O CPTAB – Genealogia, Estratégias e Táticas	65
A dinâmica global e local: o movimento do movimento	65

Considerações finais	69
Referências	70
Sites consultados	70
Documentos consultados	70
Áudios consultados	70
II. EDUCAÇÃO BÁSICA	71
8 O AFETO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	73
Introdução	73
Fundamentação Teórica	73
O Afeto na Educação Infantil	75
Considerações finais	76
Referências	77
9 A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA	78
Introdução	78
O Lúdico e o Brinquedo	78
O Brinquedo no Jogo	82
O Brinquedo e a Sociedade	82
Considerações finais	83
Referências	84
10 VIVÊNCIAS FEDATHIANAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOMÉTRICO DE VAN HIELE - USANDO-SE SÓLIDOS DE PLATÃO E REALIDADE AUMENTADA (RA)	85
Introdução	85
Referencial Teórico	86
Sessão Didática e Percurso Metodológico.....	86
Resultados e Discussões.....	89
Considerações finais	92
Referências	92
11 NOVO ENSINO MÉDIO: REAÇÃO DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES E EPISTÊMICAS	94
Introdução	94
Novo Ensino Médio (NEM).....	95
Reação das Comunidades Disciplinares e Epistêmicas em Relação ao Novo Ensino Médio	96
Considerações finais	100
Referências	100
12 AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES NOVATOS ACERCA DO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA/CE.....	101
Introdução	101
Referencial Teórico/ Metodologia	101
Resultados e Discussões.....	103
Considerações finais	106
Referências	107

13 A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CEARÁ: ELEMENTOS SOBRE A POLÍTICA OFICIAL.....	108
Introdução	108
Currículo Diversificado e Flexível das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará	108
Concepções de Juventude e de Projeto de Vida nas EEMTI	113
Considerações finais	114
Referências.....	115
14 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A QUE SE REPORTAM OS DOCUMENTOS CURRICULARES QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO CEARENSE	117
Introdução	117
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB): Sobre o Atual Currículo da Educação Brasileira	117
Currículo Diferenciado Das Escolas Indígenas Cearenses Apoiado Nos Documentos Curriculares	120
Considerações finais	123
Referências.....	123
15 ESCOLA SEM PARTIDO: UMA DISTORÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA QUE VEM SENDO INCULCADO NA SOCIEDADE PELAS CLASSES DOMINANTES	125
Introdução.....	125
Escola sem partido, retrocesso da formação humana	126
Classe dominante <i>versus</i> classe dominada	128
Intolerância e ódio, escola em crise? Ou sociedade em crise?	129
Resultados e discussões	130
Considerações finais	132
Referências.....	133
16 REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PRISIONAL DO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	135
Introdução	135
Contexto Estrutural da Educação Prisional no Brasil	136
O Exercício da Docência no Ambiente Prisional	137
Análise de Dados	138
Considerações finais	140
Referências	140
17 EMPAZ NA ESCOLA: A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ ATRAVÉS DA LUDICIDADE.....	142
Introdução	142
Metodologia.....	144
Ação lúdico-pedagógica: Oficina de Meditação, Reflexão e Produção Artística	145
Resultados e discussões	145
Reflexão	147
Referências.....	147

18 O PROGRAMA MEDIOTECH COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	149
Introdução	149
O Programa MedioTec como política educacional: aspectos gerais.....	150
O Programa MedioTec no Estado do Ceará	152
Considerações finais	154
Referências.....	154
III. FORMAÇÃO DOCENTE.....	157
19 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS.....	159
Introdução	159
Desenvolvimento	159
Estratégias:	162
Considerações finais	165
Referências.....	166
20 O PAPEL DO GESTOR EM ESPAÇOS ESCOLARES E NÃO ESCOLARES.....	167
Introdução	167
Percurso Metodológico	168
A Atuação em Espaços Escolares e Não Escolares	168
Resultados e Discussões.....	171
Considerações finais	172
Referências.....	172
21 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO COM A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA).....	174
Introdução	174
Avaliação e a Comissão Própria de Avaliação (CPA).....	174
Escola e a Comissão Própria de Avaliação (CPA)	176
Considerações Finais	178
Referências.....	179
SOBRE OS AUTORES	181

I. HISTÓRIA E MEMÓRIA

"A memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas"
(LE GOFF: **História e Memória**, 1996, p. 423).

1 A CHEGADA DAS MULHERES BRASILEIRAS NA DOCÊNCIA E NA ESCOLA

Suyane Lima de Carvalho

José Gerardo Vasconcelos

Isabele Barbosa da Silva Monteiro

Introdução

Atualmente, no século XXI, quando se é pensado na educação de crianças, a primeira imagem que nos vem à mente é a da *professora, a docente, a mulher* responsável por atuar na condução e na mediação das crianças nos caminhos da aprendizagem. Entretanto, há alguns séculos atrás, era impossível associar a figura feminina com alguma profissão, haja vista que elas não detinham o direito de trabalhar, uma vez que a função atribuída a elas consistia na realização de ocupações domésticas e cuidados para com o marido e os filhos. Nesse sentido, é perceptível que tal realidade sofreu transformações significativas por meio de lutas e reivindicações no decorrer da história. Dessa forma, apesar de ainda existir alguns percalços a serem trilhados no que tange aos direitos femininos, as mulheres conquistaram o direito de trabalhar e as professoras, por sua vez, conseguiram o direito de lecionar.

Nesse domínio, no Brasil, o processo da chegada da mulher ao magistério não foi um percurso natural e tampouco fácil. No século XIX, a função da mulher era controlar seus maridos e formar os novos trabalhadores do país (aqui, o termo "formar" não se refere a educação escolar, mas sim a criação dos filhos). Nesse ínterim, esse papel imposto às mulheres pela sociedade não era decorrente unicamente da formação doméstica e familiar, mas também advinha da educação formal das meninas. Tal fato é evidente na Lei de Instrução do Brasil de 1827, a qual afirma que

as mulheres carecem tanto mais de instrução, porquanto são elas que dão a primeira educação aos seus filhos. São elas que fazem os homens bons e maus; são as origens das grandes desordens, como dos grandes bens; os homens moldam a sua conduta aos sentimentos delas (BRASIL, 1827).

Sob esse viés, é perceptível o condicionamento social que encurralava as meninas em todas as instâncias de suas vidas para que elas cumprissem o papel que lhes fora imposto, tanto pela igreja, bem como pela família e pelo Estado, cuja interferência se dava através da determinação e afunilamento dos conteúdos que elas estudavam na escola.

Além disso, ainda no século XIX, as mulheres não podiam ser professoras em escolas públicas. Para efetivação dessa restrição, as justificativas para proibição eram as mais variadas possíveis, uma delas diz respeito à concepção vigente de que as mulheres não obtinham um desenvolvimento cognitivo tão aperfeiçoado e potente quanto o masculino. Todavia, a partir da chegada das consequências da Revolução Industrial no Brasil, cada vez mais, os homens saíam da sala de aula para ir às fábricas. Assim, ocorreu a necessidade de alguém para suprir sua lacuna trabalhista. Contudo, a igreja e a sociedade já haviam criado várias razões para as mulheres não estarem na sala de aula.

A esse respeito, a historiadora Mary Beard presta-nos sua contribuição ao deslindar que "não se pode, com facilidade, inserir as mulheres numa estrutura que já está codificada como masculina; é preciso mudar a estrutura" (2018, p. 93). Tal consideração corresponde justamente ao próprio processo histórico de inclusão da figura feminina na carreira docente, o qual demandou a intervenção de religiosos e os políticos do sexo masculino

para alterar o paradigma social que permeava a figura do professor, adequando-o as mulheres, já que por muitos anos elas foram colocadas como incapazes e inferiores.

Diante disso, é necessário analisar por meio dos fatos trazidos pela doutora em educação Guacira Lopes Louro, no livro *História das Mulheres no Brasil*, e por meio das leis da época, evidenciando como tais episódios históricos influenciam e influenciaram na construção da figura da professora -principalmente porque essa personificação foi construída por homens e não por elas mesmas.

A Educação Escolar das Meninas

Segundo o artigo Art. 205, a educação é um direito de todos. Entretanto, nem sempre foi assim. Especialmente, quando as primeiras escolas brasileiras foram criadas pelos jesuítas, durante o período colonial, nas quais era autorizada a matrícula apenas de meninos e homens da elite. Somente após a independência do Brasil (1822), que começa a ser pensado sobre a educação das meninas e, apenas em 1827, é reconhecido o direito de elas irem à escola.

A partir disso, finalmente, surgiram as primeiras escolas femininas, que tinham como característica a segregação das demais instituições de ensino masculinas e a distinção de seus propósitos e funções. Tais encaminhamentos escolares para as meninas, compreende a finalidade da educação formal prepará-las para cuidar de seus lares e das famílias que viessem a constituir e, por conseguinte, conteúdos como matemática, ciências e história eram reduzidos. Numa crítica a tais direcionamentos e exclusões da educação feminina, a autora Chimamanda Ngozi Adichie (2014, p. 42) a ponta que

o problema com gênero é que ele determina como deveríamos ser ao invés de reconhecer quem somos. Imagine o quão felizes seríamos, o quão livres seríamos para sermos nós mesmos se não tivéssemos o peso das expectativas de gênero (CHIMAMANDA NGOZIE ADICHIE, 2014, p. 42).

Assim sendo, o papel de gênero imposto para as meninas e expresso pela educação formal desde tenra infância, desconstruía sua identidade, sua liberdade e sua autonomia, limitando-as aos encargos definidos pela religião proeminente no modelo de sociedade vigente naquele período.

Perante à coerção social e religiosa, de fato, para a comunidade daquela época, a mulher perfeita e ideal era aquela capaz de sobrepor as demandas domésticas e familiares sobre as próprias vontades, desejos e sonhos. Portanto, com uma superestrutura tão consistente e rigorosa, esse padrão de mulher não seria rompido facilmente, especialmente porque não era do interesse das autoridades, cuja masculinidade usufruía dos benefícios e privilégios gerados pela exclusão das mulheres. Desse modo, a ideia de que as meninas deveriam possuir a mesma educação que os meninos era considerada um escândalo ou até mesmo uma heresia para aquela sociedade. Essa ideologia é notável no posicionamento do senador da Bahia, Visconde de Cayru, quando ao comentar sobre a educação das meninas, argumentou que

A questão é se as meninas precisam de igual grau de ensino que os meninos. Tal não creio. Para elas, acho suficiente a nossa antiga regra: ler, escrever e contar. Não sejamos excêntricos e singulares. Deus deu barbas ao homem, não à mulher (AGÊNCIA SENADO).

À vista disso, é explícito que a educação das meninas era ponderada pelos governantes do país como um desperdício, já que as mulheres eram classificadas como inferiores por natureza. Outro aspecto que esclarece a respeito do posicionamento político vigente se

refere aos conteúdos que seriam ensinados às meninas. Para os gestores, era suficiente ensinar as quatro operações básicas, Português, Religião e ensinamentos para tornar a jovens mais atraentes, como o saber cantar e tocar.

Deste modo, os senadores afirmavam que o necessário na educação da mulher era a economia da casa, para que os maridos não fossem obrigados a se preocupar com as demandas domésticas e, dessa maneira, não se distraíssem dos seus negócios. Ou seja, na educação feminina, o que foi selecionado para seu aprendizado era equivalente aquilo que serviria de benefício aos homens. Então, em nenhum momento, foi analisado qualquer conteúdo para o ensino das meninas que não fosse atrelado aos conhecimentos ligados à figura da mãe e esposa.

Ademais, outro impasse que se interpôs à educação da mulher foi a previsão legal expressa na Lei de Acesso à Educação para as Mulheres de 1827 de que somente as professoras do sexo feminino poderiam ministrar aulas para as meninas. No entanto, a promulgação dessa lei de modo concomitante ao início das escolas para as meninas implicou no surgimento de outro problema: como haveria professoras para ensinar as disciplinas de Matemática ou Língua Portuguesa, se somente a partir daquele ano é que as mulheres teriam acesso à educação? Diante disso, os senadores afirmavam que os conteúdos que as meninas aprenderiam teriam que ser mais básicos, tanto pela incompatibilidade cognitiva das mulheres, quanto pela questão da escassez de docentes.

Nesse âmbito, uma alternativa para mitigar a insuficiência de professoras mulheres para o ensino para as meninas foi a possibilidade dessas docentes serem ensinadas por mestras estrangeiras, uma vez que, no continente europeu e nos Estados Unidos, as mulheres, filhas da classe burguesa, já haviam conquistado seu direito à educação e inclusive estavam reivindicando o direito ao voto. Posto isso, mesmo uma professora estrangeira possuísse plena capacidade de ensinar as meninas, a Lei de instrução pública de 1827, que dava acesso à educação feminina, garantia que somente as docentes do sexo feminino e brasileiras poderiam exercer o magistério.

Além da falta de professoras para ministrar as aulas de aritmética e geometria, os senadores também debatiam a questão a qual destino conduziria o ensino escolar das meninas. Nesse domínio, estudiosos da área apontam que provavelmente esse questionamento tenha perpassado a instância política porque, naquele mesmo ano (1827), foram criadas duas universidades públicas e o curso de direito no Brasil: a de Olinda e a de São Paulo.

Destarte, é importante mencionar sobre a criação dos institutos de ensino superior no país, uma vez que a sua própria existência poderia incitar o desejo das mulheres de conquistarem também seu direito de acesso à educação superior, já que há pouco puderam lograr da educação escolar. Nisto consistia o principal temor dos senadores da época e, tão logo, no debate sobre a lei que permitia o acesso delas a escola, o senador Visconde de Cayru alertou que o ensino, além de ter o poder de corromper as mulheres, poderia ocasionar, posteriormente, a necessidade dos senadores debaterem sobre a permissão do acesso das jovens às universidades.

Diante do estranhamento do senador perante a possibilidade das meninas pretendem ingressar no ensino superior futuramente, é importante refletir sobre qual seria realmente a finalidade política da permissão da entrada das meninas na escola. Sob esse viés, identificamos que o projeto de "inclusão" das meninas nas escolas consistia basicamente numa tentativa de reduzir a pressão feminina para obterem seus direitos educacionais e prepará-las de modo formal para exercerem o papel que lhes fora imposto. Tais fins são expressos nas próprias condições que foram impostas para as meninas estarem no ambiente escolar: a) estudar separadas dos meninos; b) não se debruçar sobre as mesmas matérias que eles; c) serem ensinadas unicamente por professoras, as quais devido a todas as limitações que sofriam por serem mulheres, não possuíam uma formação adequada e tão eficiente quanto a dos professores. Ademais, ressalta-se ainda que as matérias que as moças

estudariam seriam voltadas e limitadas ao papel que elas tinham na sociedade. Por isso, as meninas eram submetidas a disciplinas de corte e costura.

Considerando o exposto até aqui, podemos afirmar que a educação das meninas, mesmo tendo ocorrido por um processo tardio, precário e misógino, foi um passo importante e essencial para que, três décadas depois, as mulheres pudessem frequentar a mesma sala de aula que os homens. Após o deslindamento da chegada das meninas às escolas, convém ponderarmos a respeito da chegada das mulheres ao magistério.

A Chegada das Mulheres ao Magistério

Até a Lei de instrução pública de 1827, as únicas mulheres que de alguma forma tinha recebido instruções e acesso à escolaridade, para além das atividades domésticas, eram as que provinham de famílias abastardas, em que os pais possuíam condições de contratar tutores para ensinar as filhas em casa de modo particular. Assim, o número de jovens que sabiam ler e escrever era bem reduzido se comparado ao dos homens. Entretanto, é importante destacar que tal realidade se trata das pessoas partícipes das classes altas da época, pois, nas famílias mais pobres, tanto os meninos quanto as meninas eram levados para a lavoura com os pais e privados de qualquer tipo de educação.

Além disso, como a educação das mulheres não era vista pela sociedade como algo útil, na maioria dos casos, elas se apropriavam de saberes exclusivamente basilares para o cumprimento das responsabilidades femininas da época. A respeito do perfil ideal socialmente criado e imposto às mulheres -através da religião, da família e, agora, da escola - e de seus encargos subsequentes, a autora Louro (1997, p.447) esclarece que "o ideal feminino da qual as mulheres deviam seguir e se basear era o da virgem maria que representava a pureza feminina e a dedicação a criação dos filhos". Portanto, como esse padrão de mulher já estava sendo promovido e perfilado nas meninas pela escola, era necessário, a partir de então, ele reverberasse numa construção da identidade ideal da professora, já que, para a sociedade vigente, seria inaceitável que a conduta dos professores do sexo masculino servisse como parâmetro para as futuras educadoras.

Diante dessa nova realidade, os religiosos e os políticos criaram normas para as futuras professoras. Para tanto, os deputados regulamentaram a primeira Lei de instrução pública de 15 de outubro de 1827, cuja prescrição previa que o ensino das "pedagogias" deveria ser conduzido por professoras, sendo estas necessariamente senhoras dotadas de virtudes, prudência e conhecimento que as tornassem dignas de servir de exemplo para as demais. Nessa perspectiva, as autoridades exigiam que as jovens que objetivavam seguir a carreira docente deveriam receber uma sólida formação católica. Apesar disso, não seria permitido que tais professoras participassem do ensino dos meninos, a fim de não comprometer a pureza dos garotos.

A partir de então, características concebidas por "tipicamente femininas", tais como paciência, minuciosidade, afetividade e doação, passaram a ser associadas, pela primeira vez, como necessárias para o magistério. Dessa maneira, Louro (1997) alega que, nesse momento, à docência se aproximou gradativamente do discurso religioso e o trabalho que as professoras exerciam, portanto, passou a ser visto como uma espécie de sacerdócio. A autora ainda acrescenta que essa concepção da docência exercida pela mulher como uma vocação feminina chegou ao ponto de invadir a vida pessoal das professoras, a qual praticamente já não existia pelo simples fato de serem mulheres. Em razão dessa concepção do magistério da mulher, era exigido que as professoras, para obterem o direito de lecionar, comprovassem sua virgindade, com o fito de garantir a total devoção das docentes às suas carreiras. Entretanto, é evidente que tais exigências se tratavam unicamente de uma medida de controle e constrangimento feminino.

A esse respeito, Lima Barreto (1918) também destaca esse viés do magistério feminino ao retratar que a carreira docente das mulheres era considerada uma extensão da maternidade, a qual consistia no destino primordial da mulher. Dessa forma, cada aluno ou aluna era considerado um filho ou filha espiritual da professora e à docência como uma atividade de amor e doação, a qual recorreriam para aquelas jovens que tivessem vocação. Assim, é notório que historicamente ocorreu a romantização da profissão, como uma tentativa de conduzir a sociedade à aceitação das mulheres na ocupação de um cargo que até então era tido como essencialmente masculino.

Contudo, mesmo com todas as tentativas de ressignificação do trabalho docente, para alguns, isso ainda não era o suficiente, mesmo os homens que alegavam ter um pensamento mais flexível eram contra as mulheres se tornarem professoras. A exemplo disso, Louro (1997, p.450) cita que Tito Lívio de Castro, médico e ensaísta do século XIX, afirmava que a chegada das mulheres no magistério significava o início de uma catástrofe e a decadência da carreira docente, sob a alegação de que o cérebro das mulheres era inferior ao dos homens. O autor, evidentemente misógino, ainda recorreu a justificativa de que os saberes da mulher correspondiam estritamente aos conteúdos eclesiásticos e doutrinários da igreja e, portanto, tais conhecimentos eram fundamentados por concepções do passado e não poderiam guiar as crianças para o presente ou para o futuro.

Entretanto, para Castro (1892), o problema não era as meninas participarem da educação escolar, mas serem educadas por professoras, dado que as docentes, segundo o autor, não detinham um desenvolvimento cognitivo suficiente para atuarem na educação das meninas. Nesse sentido, é importante pontuar que as docentes eram iniciantes em uma profissão que existia há muitos séculos e, somente agora, elas haviam recebido permissão para exercerem o magistério. Além disso, fora estabelecido que, para assumirem seus encargos como professoras, deveriam guiar sua conduta a partir das previsões da igreja e da sociedade e, mesmo com carências de formação e capacitação, elas precisavam seguir à risca todas as exigências.

Dessa forma, com a chegada das mulheres no magistério, a estrutura escolar foi redesenhada. Não de uma maneira mais democrática ou aberta às inovações que as professoras trariam para o ensino, mas, seguindo um modelo patriarcal para atender às novas demandas de imposição para o comportamento feminino, que acabara de conquistar o direito de estar no ambiente escolar, sob as condições de seguir as novas prescrições que seriam instituídas. Apesar disso, a presença da mulher na escola se restringia à sala de aula, uma vez que os cargos mais elevados permaneciam sendo ocupados por homens, sendo confiado exclusivamente ao sexo masculino às responsabilidades do gerenciamento das instituições, bem como afirma Louro (1997, p. 460)

Tirando as escolas religiosas, as outras funcionavam mantendo a estrutura do patriarcado onde os homens eram os diretores e inspetores e as mulheres ficavam nas salas de aula, enquanto os homens ficavam dirigindo e controlando todo o sistema educacional, as mulheres eram as responsáveis pelo trabalho mais pesado (LOURO, 1997, p. 460).

Após a aceitação da figura feminina ocupando seu local de trabalho no magistério, que até então era dominado pelos homens, era necessário pensar como seria dada a formação para as futuras jovens que se interessassem pela carreira docente, pois, como mencionamos anteriormente, as primeiras professoras do Brasil não eram sequer licenciadas. Como uma reviravolta histórica perante essa carência formativa das professoras, surgiram então as Escolas Normais. Tais instituições se encarregariam de formar professoras e professores de modo igualitário, como previa o decreto nº 8.025 de 16 de março de 1881 (BRASIL, Decreto nº 8.025, 16/03/1881, art. 1º)

Artigo 1º: A Escola Normal tem, por fim, preparar professores primários de 1º e 2º graus: o ensino nela distribuído será gratuito, destinado a ambos os sexos, e compreenderá dois cursos – o de ciências e letras e o de artes (BRASIL, Decreto nº 8.025, 16/03/1881).

Dessa forma, as mulheres que se interessassem pela docência receberiam a mesma formação que os homens para exercer a carreira. Contudo, é relevante pontuar que com o passar dos anos, o ingresso do número de professores do sexo masculino ficava cada vez menor nas Escolas Normais. Por outro lado, a carreira docente passou a ser destinada a moças com características peculiares. A esse respeito, Louro (1997, p. 464) elucida que:

A docência era uma escolha para aquelas que se consideravam muito feias e até mesmo defeituosas, a partir dessa visão de si, as mulheres viam no magistério uma alternativa mais viável do que o casamento (LOURO, 1997, p. 464).

No entanto, Louro também afirma a "visão de si" que as jovens detinham não era construída por elas mesmas, mas pelos homens da época. Para tanto, eles que criavam estereótipos das professoras e determinavam qual o perfil ideal para uma mulher no magistério. Diante disso, as moças, com base nesse repertório sociocultural, realizavam uma autoanálise a respeito de sua compatibilidade com as características previstas para docência. A autora atribui tais fatos à submissão das mulheres ao sexo masculino, a qual fora incitada, desde a infância.

Posto isso, as chamadas "solteironas" viam na docência uma válvula de escape, já que, conforme a igreja, o dever dela era casar e educar os filhos. No magistério, ela poderia transferir o cuidado que teria como mãe a seus alunos e teriam uma autonomia maior que as outras mulheres, pois receberiam uma educação "superior" à das outras. No entanto, assim como a esposa abdicava de si mesma pelo marido e filhos, era dever da professora se sacrificar pelos seus alunos. Nesse domínio, Louro (1997) afirma que a expectativa das autoridades e das próprias instituições de ensino era que estas últimas se tornassem o lar que as professoras não haviam construído com um marido e, portanto, ela deveria se dedicar integralmente aos afazeres escolares.

Sob esse viés, era difundida a concepção que destacava a incompatibilidade entre a carreira de professora e a vida de esposa e de mãe, haja vista que os alunos não poderiam ter em mente sua vida sexual e afetiva. Dessa forma, era necessário que as professoras se submetessem a cada uma das regras impostas, para serem dignas de seu ofício e da autoridade dele decorrente. Por isso, era instruído que elas deveriam adotar uma postura severa e rigorosa, de tal modo a impedir qualquer tipo de amizade ou aproximação de seus alunos para não influenciá-los ou corrompê-los, dado que a obrigação das professoras era unicamente ensinar o conteúdo programático do modo que fora previsto.

Assim sendo, é manifesto que a influência do patriarcado se estendeu não somente ao acesso das meninas às escolas, mas também ao acesso das mulheres ao magistério. Destarte, as prescrições masculinas interferiram na construção da figura da professora de tal maneira que, para exercerem a profissão docente, as mulheres foram subjugadas às regras e às normas que foram criadas e implementadas processos e protagonistas misóginos e machistas, em uma época que tais conceitos sequer existiam. Portanto, é de suma importância refletir sobre esse percurso histórico da chegada das meninas e das mulheres nas escolas e constatar o como foi doloroso a jornada educacional feminina.

Considerações finais

Diante das constatações históricas que apresentamos durante este artigo, baseadas no levantamento bibliográfico, foi possível notar que o percurso que as mulheres percorreram até a chegada no magistério foi paralelo ao de entrada das meninas na escola, ambos constituindo processos longos e marcados por vários episódios de misoginia. Assim, é possível afirmar, com base nos fatos trazidos por Louro (1997), que a visão hegemônica da época não concebia as mulheres como seres completos e, portanto, elas só seriam dignas para exercer seus encargos como esposa e mãe.

Entretanto, este cenário sofre transformações com a chegada da mulher na docência. Nesse sentido, foi demonstrado no decorrer deste trabalho a dificuldade que tais professoras tiveram que enfrentar no magistério, tais como o preconceito, as imposições e a falta de preparo. Diante de tais assertivas, é pertinente ressaltar que, mesmo com diversas dificuldades, as mulheres educadoras conseguiram romper com os paradigmas misóginos aos quais eram submetidas, alcançando conquistas significativas, cujas consequências se estenderam em todo percurso histórico, tais como a convivência estudantil de meninos e meninas nas mesmas instituições três décadas após assumirem o magistério e o direito perante a lei de receberem a formação pela escola normalista junto com os homens.

Assim como, durante este trabalho, percebemos que por mais que as meninas tivessem sido permitidas a frequentar o ambiente escolar, a educação que elas receberam era voltada para a perpetuação da condição de mãe e esposa. Por consequência disso, é nítido que não bastava que as meninas chegassem à escola, pois a partir do momento em que elas seriam ensinadas "prezadas domésticas" elas estariam sendo privadas, mesmo nas instituições de ensino, de receberem uma educação que visava a formação humana, que era a que os meninos recebiam.

Por fim, por mais que a chegada das professoras na profissão docente tenha sido feita de forma errônea, foi um passo histórico para demarcar que as mulheres também podiam ser algo além de mães e esposas. Além disso, ainda há nos dias atuais lutas nas quais as mulheres precisam vencer, para o rompimento da violência de gênero, por isso é sempre importante manter na memória que os direitos que temos hoje não foram dados ou ganhos, como Simone de Beauvoir (1991) afirma, os direitos das mulheres não são fixos, basta uma crise de qualquer natureza para que eles sejam questionados, é por isso precisamos estar vigilantes por toda a vida.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Editora Companhia das letras, 2014.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo, 1991.

BEARD, Mary. **Mulheres e poder**. Um manifesto. Local: Crítica, 2018.

BRASIL. Decreto nº 8.025, de 16 de março de 1881. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-8025-16_marco1881546192-publicacaooriginal-60106-pe.html>. Acessado em: 30 de maio de 2023.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>. Acessado em: 30 de maio de 2023.

CASTRO, Tito Livio de. **A mulher e a sociogenese**, Lisboa, Francisco Alves, 1892.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. **História das mulheres no Brasil**, v. 2, p. 443-481, 1997.

WESTIN, Ricardo. Para lei escolar do Império, meninas tinham menos capacidade intelectual que meninos. Brasília: Agência Senado, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/nas-escolas-do-imperio-menino-estudava-geometria-e-menina-aprendia-corte-e-costura> Acessado em: 30 de maio de 2023.

2 FORMAÇÃO EDUCATIVA DA PROFESSORA MARIA SOCORRO LUCENA LIMA

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

Patrícia Lima Freire

José Gerardo Vasconcelos

Introdução

A temática central desta pesquisa versa sobre a biografia da professora cearense Maria Socorro Lucena Lima, mais especificamente acerca da sua formação educativa e da atuação exercida por ela no cenário educacional cearense, na condição de professora de programa de pós-graduação em Educação. O estudo trata-se de um recorte da dissertação intitulada de "Biografia da educadora Maria Socorro Lucena Lima: formação educativa e contribuições profissionais para a formação de professores no Ceará". que foi defendida no ano de 2020 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará- UECE com financiamento da FUNCAP- Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O problema central do estudo trata da seguinte indagação: como a trajetória educativa, a formação e a atuação profissional de Maria Socorro Lucena Lima podem contribuir para a formação de professores? Como objetivo, optou-se por investigar a formação educativa e as contribuições profissionais da professora Maria Socorro Lucena Lima para a formação de professores no Ensino Superior do Ceará.

A professora Maria Socorro Lucena Lima dedica-se à educação, há mais de 50 anos, no cenário docente cearense, sendo reconhecida em âmbito nacional, especialmente, por publicações acadêmicas no campo de estágio na docência, como o livro *Estágio e Docência*, que se encontra em sua oitava edição, escrito junto com Selma Garrido Pimenta. Como pesquisadora e docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), seu eixo de maior atuação é a formação de professores. Todavia, sua atuação profissional ao longo da vida demonstra experiência nas mais diversas etapas e níveis de ensino.

A justificativa de escolha da biografada Maria Socorro Lucena Lima ocorreu pelo fato dela ser uma professora que possui larga trajetória profissional dedicada ao magistério, atuando enfaticamente no ensino e na pesquisa, tendo visibilidade social associada à sua presença marcante, sobretudo, no que concerne à Didática e ao Estágio Curricular Supervisionado, ao trabalho docente, às práticas escolares, à docência no ensino superior e à formação contínua de professores.

Nascida no interior cearense, no município de Aurora, a educação de Socorro Lucena recebeu forte influência familiar na valorização dos princípios de trabalho e educação. Logo, importou-nos conhecer como foi o processo de educação da professora Socorro, tanto no seio familiar quanto na escola e na universidade, esta última no decorrer de sua formação inicial, visto que tal trajetória está intimamente relacionada aos embasamentos teóricos adotados e às práticas educativas desenvolvidas na sua atuação como docente no Ensino Superior.

Seu percurso como professora, desde a escola doméstica, lócus de trabalho, quando cursava o Curso Normal Pedagógico no Colégio Nossa Senhora de Fátima, até o Ensino Superior, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, desvela suas experiências formativas que se imbricam em suas ações profissionais.

Maria Socorro Lucena Lima formou-se no Curso Normal Pedagógico do Colégio Nossa Senhora de Fátima, em Barbalha, e fez Licenciatura em Letras na Faculdade de Filosofia do Crato (1968–1971), e em Pedagogia (1976 - 1978), na mesma instituição. Estudou especialização em Metodologia do Ensino Superior na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, FAFIDAM (1989 – 1990), cursou mestrado acadêmico em Educação na Universidade Federal do Ceará, UFC (1993 – 1995), doutorado acadêmico em Educação na Universidade de São Paulo, USP (1996 – 2001), e Pós- doutorado na mesma instituição (2005 – 2007). Buscou sempre articular as temáticas educação básica e trabalho docente nas suas pesquisas acadêmicas. Ingressou na Universidade Estadual do Ceará por meio de concurso público, em 1986. Seus mais de 50 anos de magistério nos possibilitam acompanhar as mudanças no cenário educacional local e nacional, pois sua atuação nos séculos XX e XXI influenciou e influencia a Educação, apontando os avanços e retrocessos do país nessa área.

Para a realização da pesquisa, utilizou-se a metodologia da História Oral híbrida (MEIHY; HOLANDA, 2007). "Na História Oral, existe a geração de documentos (entrevistas) que possuem uma característica singular: são resultado do diálogo entre entrevistador e entrevistado" (FERREIRA; AMADO, 2006, p. 14). Nessa perspectiva, utilizando fontes orais entrecruzadas com outras fontes pessoais e documentais, buscou-se desvelar uma narrativa histórica, por meio da pesquisa biográfica, considerando as subjetividades de uma vida individual indissociável do contexto coletivo, preservando as contribuições da professora Socorro Lucena para a história da Educação do estado do Ceará.

Desenvolvimento

A escolha do gênero feminino, uma educadora, ocorreu devido às transformações culturais referentes à feminilidade (RODRIGUES, 2015). O estudo trás a tona a possibilidade de articulação entre educação de mulheres, memória, história da Educação e formação de professores.

A representação da vida ou de determinados assuntos de cunho social, cultural e político podem ser construídos mediante as narrativas individuais, sendo encontrados subjetividades, representações sociais, lembranças, esquecimentos, silenciamentos, reconhecimento da identidade e ressignificações de vida. Assim, essa pluralização exige uma nova sensibilidade.

No que concerne à história das mulheres, é inegável que o magistério para o ensino de crianças constituiu-se historicamente como espaço de atuação feminina por décadas, mas o mesmo não ocorreu no campo do ensino superior. Aos homens foram destinadas as vagas de docência nesse nível de ensino, já que a escolarização feminina, por muito tempo, não ultrapassou o Curso Normal. "A educação feminina estava atrelada à busca de uma formação moral, através da cristianização católica da população [...]" (MAGALHÃES JUNIOR, 2002, p. 81). Assim, tornou-se, então, o magistério das séries iniciais uma profissão feminina, afinal, a presença da mulher em sala de aula com crianças era conveniente para uma sociedade que atribuía à mulher o símbolo da maternidade, logo, poderia exercer o ofício do cuidado e da educação de crianças.

Ao mencionar a memória de mulheres, estas incluem nas suas histórias de vida, pedaços das histórias de outras pessoas (ALMEIDA, 1998), sendo, então, muito utilizada a palavra "nós", diferindo-se, desta forma, das narrativas masculinas, pois os homens, em sua maioria, utilizam o "eu" ao contarem as narrativas de suas vivências. Segundo Louro (2003, p.78), "o magistério precisava ser compreendido como uma atividade de amor, de entrega e doação, para qual faria quem tivesse vocação". No entanto, essa concepção parcialmente desmistificada nos tempos modernos interferiu na profissionalização de mui-

tas mulheres, até mesmo na da professora Socorro Lucena. Porém, na atualidade, "várias amarras na educação formal e pública foram sendo rompidas". (ROSENBERG, 2012, p. 334).

Maria Socorro Lucena Lima nasceu no dia vinte e sete de maio de mil novecentos e quarenta e nove, em Aurora, cidade do interior do estado do Ceará, e que está situada a 452 km da capital, Fortaleza. Filha do comerciante José de Oliveira Lima e da dona de casa Maria Lourdes Lucena, integrou uma família com cinco filhos: Socorro, Jaime, Ana Rita, Rose Ane e Bernardo, sendo a docente a primogênita do casal.

Sua família é originária dos pequenos latifundiários do interior do Ceará, da década de 1950, como era o caso de seu avô Bernardino Lucena. Porém, como as famílias, geralmente, tinham muitos filhos, ao dividirem heranças, seus descendentes passavam a residir nas cidades mais próximas, integrando-se ao comércio local. "Minha família pertence ao grupo de comerciantes da cidade de Aurora - Ceará, que tinham seus estabelecimentos de miudezas e gêneros alimentícios concentrados nas proximidades do mercado local". (LIMA, 2018).

É importante observar que Socorro Lucena e os irmãos são descendentes de um pai que trabalhou com o cultivo de algodão e em uma mercearia de miudezas e gêneros alimentícios, mas o sonho que ele tinha para seus filhos migrava para a esperança no estudo, na formatura, no diploma. Este sonho que permeou toda a luta da vida do Sr. Zé Bernardo e da dona Lourdes pela educação dos seus cinco filhos. Neste sonho inclui-se a responsabilidade da professora Socorro Lucena, quando lembra as palavras do seu pai: "Maria Socorro é o espelho desta casa" (LIMA, 2018).

Durante a infância, Socorro Lucena morou no município de Aurora, do qual só partiu em 1965 para Barbalha-CE. Durante sua educação familiar, recebeu influência dos princípios de trabalho e educação, pois seus pais acreditavam que para ser um bom sujeito, era necessário ter estudo e trabalho, aspectos muito valorizados. A família da professora Socorro esteve presente e unida em toda sua formação durante a infância, o que, segundo ela, conferiu-lhe amorosidade, segurança, apoio e estímulo para uma vida mais equilibrada. Vila-Boas (2014, p. 58) infere que "precisamos considerar que em nenhum outro espaço social o lugar do indivíduo é tão fortemente marcado como no cenário familiar."

Socorro Lucena estudou no grupo escolar Monsenhor Vicente Bezerra, no período de (1954-1958). Apesar de possuir espaço amplo, no período em que Socorro Lucena estudava, apresentava problemas de estruturação, tendo, até mesmo, as carteiras escolares danificadas. O modelo utilizado pelos grupos escolares era amplamente difundido nos Estados Unidos e na Europa.

Era considerado um símbolo de renovação do ensino primário e acabou vindo para o Brasil, instalando-se inicialmente em São Paulo. Os grupos escolares seriam modelos para todos os estados brasileiros, sendo, em 1907, publicado o regulamento dos grupos escolares do estado do Ceará. Assim, iniciava-se a intenção de trocar as Escolas Reunidas e Isoladas por grupos escolares, para deste modo, suprir as demandas da escola primária cearense.

Lá, era oferecida uma educação pública, na qual estudavam, principalmente, crianças de origem mais humilde. Na cidade de Aurora, na década de 1950, duas escolas se destacavam: uma, de metodologia rígida, com o uso da palmatória; e a outra localizada no bairro Araçá, onde sua madrinha, a professora Terezinha Lucena, era professora. Dessa forma, a família decidiu que Socorro estudaria no Grupo Escolar Mons. Vicente Bezerra, acompanhando a madrinha.

A Escola Monsenhor Vicente Bezerra, no bairro Araçá, era um espaço de convivência alegre e acolhedora. A diretora D. Ozenele Leite pintava belos quadros e, às vezes, trazia para expor na escola. Tinham festas, danças e

brincadeiras. Lá, eu descobri que a escola é lugar de ser feliz (Maria Socorro Lucena Lima, 2018).

No grupo escolar Monsenhor Vicente Bezerra, Socorro Lucena tinha o contato com professoras que utilizavam a criatividade e a arte no desenvolvimento das atividades.

Em consonância com a narrativa, em seu Memorial de Formação, Socorro Lucena relata que a experiência de estudar no Grupo Escolar Monsenhor Vicente Bezerra representava a sua aproximação com a estética e a interdisciplinaridade, por exemplo, o convívio que teve com a diretora da época, a professora Ozenele Leite, que pintava quadros belíssimos e levava para a escola.

Enquanto minhas colegas frequentavam as escolas do centro da cidade, eu me dirigia para o bairro Araça. Com imensa alegria, atravessava a linha do trem, atravessava a cidade e vivia outro mundo com as crianças das classes populares. Aquela era uma escola alegre. Apesar das carteiras rústicas e do prédio ser antigo, lá não era como outras escolas da região, onde ainda imperava a palmatória (LIMA, 2002).

Sua educação tradicional sistematizada teve seu percurso escolar vivenciado em três instituições de ensino: no Grupo Escolar Monsenhor Vicente Bezerra (1954-1958), dos 5 aos 9 anos; no Ginásio Paroquial Menino Deus (1959-1964), dos 10 aos 14 anos; e no Colégio Beneditino N. Sr^a. de Fátima (1965- 1967), dos 15 aos 17 anos, no qual cursou o Normal (Habilitação Magistério), mediante a educação religiosa e tradicional, em Barbalha-CE, e sendo uma escola dirigida pelas irmãs beneditinas. Sobre sua vida escolar, Socorro Lucena comenta:

[...] Fiquei até a terceira série no Grupo Escolar Monsenhor Vicente Bezerra e os dois últimos anos já no Ginásio Paroquial Senhor Menino Deus, que foi quando fundaram esse ginásio; fiz parte da primeira turma do ginásio. Era o Ginásio Paroquial Senhor Menino Deus, depois tiraram o Senhor e ficou só Menino Deus. Então, até quinze anos era Aurora. Depois, passo três anos, o primeiro normal, segundo normal, terceiro normal, no Colégio das freiras, em Barbalha. (Maria Socorro Lucena Lima, 2018).

Nota-se que a formação escolar da professora Socorro Lucena foi pautada pelo ideário católico, no qual educação e religião estavam intrínsecas. Nascida em um contexto social e familiar católico, o que era normal no período e na região, tendo criação também voltada para a valorização do trabalho e educação, a Igreja Católica fez parte da formação de vida de Socorro Lucena, que na infância esteve engajada nos festejos católicos e nas missas, tendo participado durante muitos anos das coroações à Nossa Senhora e das leituras litúrgicas, por ter desenvoltura e boa voz.

Dentre suas memórias de infância, Socorro Lucena nos revela que foram muitos os desafios enfrentados por uma criança míope do olho direito, mas como elucida: "O desafio de ter uma deficiência visual e um desvio ocular visível, quando acompanhados com amor pela família, nos deixam mais fortes. [...] Todo fim de ano, eu vinha a Fortaleza, para fazer o meu exame de vista [...]" (Lima, 16/10/2018). Podemos constatar que os elementos constituintes da formação e educação da professora Socorro foram desenvolvidos em diferentes âmbitos, não se restringindo apenas à educação escolarizada, mas também que a religião católica foi determinante em sua formação e no seu contexto histórico, pois "pureza era fundamental para a mulher, num contexto em que a imagem da virgem Maria era o exemplo a seguir". (DEL PRIORE, 2000, p.326).

Em relação ao prosseguimento nos estudos, em 1959, Socorro Lucena realizou o exame de admissão para estudar no Ginásio Instituto Sr. Menino Deus de Aurora. Acerca do resultado do exame, em seu Memorial de Formação, Socorro Lucena relata: "Não fi-

quei bem classificada em Matemática, mas em Português, sim, principalmente em redação [...]". (LIMA, 2002).

Nesse contexto, ao narrar sobre os aprendizados que teve na vida e os valores, a educadora nos revela o que a ajudou sempre: "A força da mãe na superação das limitações (no meu caso, a Matemática), e a sensibilidade em descobrir caminhos de valorização, como a arte, a leitura, o canto" (LIMA, 2019). Em tal conjuntura, percebemos que Socorro Lucena foi estimulada por sua mãe para centrar foco nas áreas de seu maior interesse e, conseqüentemente, de maior desenvolvimento das habilidades. Isso pode ser constatado, quando fala sobre sua paixão pela arte: "O desenho era a minha arte "clandestina" nas folhas finais dos cadernos". (LIMA, 2019).

Aprovada no exame de admissão, Socorro frequentou o Ginásio Paroquial Menino Deus (nomenclatura alterada em 1960) de 1959 a 1964. Isto posto, o município de Aurora reuniu os moradores mais escolarizados para que pudessem lecionar no ginásio, "[...] a construção social da escola pública não foi apenas reflexo da estrutura econômica. Essa escola também resultou da opinião de várias comandas sociais a respeito de seus próprios direitos". (FREITAS; BICCAS, 2009).

Acerca da escolarização, a entrevistada nos diz:

Cursamos o curso ginásial em Aurora, nossa cidade natal. Nossa turma foi a turma fundadora do Ginásio Paroquial Senhor Menino Deus de Aurora. Após a nossa festa de formatura, nós fomos para uma excursão a Fortaleza. Esse passeio foi muito divertido. Visitamos oficialmente o Colégio Ari de Sá Cavalcante, para conhecer o seu diretor, Professor Ari, nosso ilustre patrono e filho de Aurora. [...] Participamos de um piquenique no sítio do Padre Januário Campos, e de uma festa dançante no Maguari Club. Vale ressaltar que a nossa turma era composta de 38 alunos, e que víamos e voltávamos de trem, o famoso "Sonho Azul". Viagem animada e inesquecível, com direção de mais de 24 horas. Era comum levar lanches, bolos, doces e, especialmente, a famosa galinha caipira feita na farofa com cebola vermelha" (Silvia Meireles, 2019).

Desta maneira, muitos advogados e profissionais da área da saúde ensinavam na instituição de ensino que tinha no período exposto, já que eram os mais escolarizados. O diretor era o Pe. Francisco Luna Tavares, pois o ensino da época tinha como marca a religiosidade, como nos expõe a entrevistada Silvia Meireles: "[...] Socorro tinha e tem uma voz belíssima e, por duas vezes, coroou Nossa Senhora no mês de maio, que era um mês muito festivo em nossa terra.

Nas narrativas de Silvia Meireles, nota-se a sua admiração pela personalidade da amiga Socorro Lucena, enaltecendo as suas qualidades enquanto aluna, inclusive, ela revela uma brincadeira em que a biografada chega a machucar os colegas com alfinetes, demonstrando, assim, que Socorro Lucena era uma boa aluna, mas que não possuía o comportamento exemplar para a época, pois em vez de ficar quieta decorando e reproduzindo os conhecimentos, ela conversava e brincava em sala. Vemos que sua mãe tinha preocupação com a sua formação educacional primária:

[...] Minha mãe... ela tinha uma visão de futuro muito grande. Ela tinha uns projetos a longo prazo e, dentro desses projetos, eu que iria educar os filhos dela (risos). São cinco, e ela sempre contava essa história, que Socorro era o espelho da casa. "Socorro, você vai me ajudar na educação dos seus irmãos!" (Maria Socorro Lucena, 2018).

A biografada nos afirma que sua mãe teve uma participação efetiva, sendo uma pessoa relevante para a sua formação humana e para que almejasse a carreira docente. Assim, objetivando que Socorro estudasse, sua mãe a encaminhava. Sua formação no internato tinha muita leitura, lia muitos clássicos literatura brasileira; nota-se que esta teve uma re-

levância em sua formação, pois junto à educação, a literatura contribui para o desenvolvimento de sua base humanista. Nesse período de estudo de Socorro Lucena, havia o controle do que era lido pelas internas.

A biografada (LIMA, 2002), em seu memorial de formação, apresenta-nos brevemente a rotina do colégio:

O colégio das beneditinas tinha um regime monástico: nós nos levantávamos obrigatoriamente às cinco horas da manhã para orações, e a missa às seis, e às sete, estaríamos assistindo aula. Nós, as quarenta e cinco alunas internas, além de estarmos vestidas igualmente com roupa xadrez verde, passávamos a maior parte do tempo em sala de estudos, diante da carteira, no mais absoluto silêncio, vigiadas por uma freira chamada "mestra do internato", só nos restavam os livros. Então, eu lia e escrevia. Lia os clássicos da literatura, contos e escrevia cartas [...].

Compreende-se que a educação no Colégio Nossa Senhora de Fátima era um elemento de distinção social direcionado a pessoas de famílias mais abastadas financeiramente, que pretendiam garantir a pureza das moças.

Deste modo, a educação das jovens normalistas nos internatos católicos era realizada por meio da força religiosa, que estava evidente no seu contexto histórico-social e de formação.

Considerações Finais

Ao realizarmos a biografia da professora Maria Socorro Lucena Lima, mulher e professora cearense nascida no município de Aurora, que possui mais de 50 anos de vida atuando no magistério e na área da educação no estado do Ceará, percebemos que sua vida traz à tona discussões concernentes a formação de professores, história da educação e das mulheres. A problemática do presente estudo questionou como a trajetória educativa, de formação e atuação profissional, de Maria Socorro Lucena Lima podem contribuir para a formação de professores no Ceará.

As memórias e relatos orais nos oportunizaram relevantes evidências acerca da formação e contribuições desenvolvidas por Maria Socorro Lucena Lima para o cenário educacional cearense.

Para tanto, realizou-se investigação qualitativa, do tipo biográfica, com base teórica-metodológica na história cultural, ensejando dar visibilidade a micro-história, ou seja, evidenciando o macro – o Ceará - pelo micro – a vida de Socorro Lucena-, dando visibilidade a uma mulher, nordestina, de origem pobre, que se tornou professora universitária. Destarte, o estudo buscou fomentar discussão acerca de seu percurso formativo deste modo, sua formação familiar foi baseada nos princípios de trabalho e educação recebendo incentivo familiar para os estudos, tendo como maior incentivadora a sua mãe D. Lourdes Lucena que a direcionava para as instituições de educação formal e que a encaminhava para a vida profissional, com o intuito de Socorro Lucena receber uma boa educação e contribuir com a formação de seus irmãos. Mesmo oriunda de família pobre, sua formação só foi possível pelo estímulo materno, que traçou para a filha mais velha o caminho acadêmico.

Seu percurso de formação escolar teve início no Grupo Escolar Monsenhor Vicente Bezerra aos cinco anos, Socorro Lucena estudou na instituição de 1954 a 1958, com educação pautada pela vertente da educação tradicional e religiosa, característica no Brasil na década de 1950. Em seguida, Socorro Lucena foi aprovada no exame de admissão e frequentou o Ginásio Paroquial Menino Deus do ano de 1959 a 1964, de 9 a 15 anos; e no Colégio Beneditino N. Sr^a. de Fátima (1965-1967), de 15 a 17 anos, no qual cursou o

Normal (Habilitação Magistério) mediante a educação religiosa e tradicional, em Barbalha-CE, dirigida pelas irmãs beneditinas. Toda essa trajetória foi direcionada pela sua mãe e aceita, sem objeção, por Socorro Lucena, que se dedicava aos estudos valorizando o esforço da mãe.

O estudo, através da biografia de uma mulher, nordestina, cearense, professora universitária, considerou o contexto histórico, familiar, educacional, social e econômico em que ela estava inserida. E, na interrelação da sua história de vida com o cenário educativo cearense, apresentou como foi o percurso transcorrido por uma menina interiorana para galgar alto nível de escolarização.

É por intermédio da biografia da professora cearense Socorro Lucena que passamos a perceber a existência de outras nuances da história da educação, recusando, assim, o modelo hierarquizado da produção de conhecimento, e traçando novas possibilidades que oportunizam uma participação autônoma e democrática da mulher na história, em especial, a educadora.

Por intermédio do estudo biográfico em tela, é possível estudar a vida de uma educadora cearense e, a partir dela, compreender melhor a educação destinada à mulher e seu lugar na sociedade.

Referências

ALMEIDA, J. S. **Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX**. In: SAVIANI, D. O legado educacional do século XX no Brasil. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. p. 22-29.

DEL PRIORE, Mary. **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

FERREIRA, M. M; AMADO, J. **Usos & Abusos da história oral**. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

FREITAS, M. C. de; BICCAS, M. de S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, M. S. L. **Entrevista concedida a Francisca Mayane Benvindo dos Santos**. Fortaleza, 16 out. 2018. Duração: 1h 15 min.

LIMA, M. S. L. **Entrevista concedida a Francisca Mayane Benvindo dos Santos**. Fortaleza, 21 mar 2019. Duração: 1h.

LIMA, M. S. L. **Memorial de formação**. Fortaleza: UECE, 2002. A

MAGALHÃES JUNIOR, A. G. **De Erva a Maria: Os Ideais de Formação Católica Feminina na Primeira Metade do Século XX no Brasil**. In: CAVALCANTE, M. J. M. (Org.). **História e memória da educação no Ceará**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002.

MEIHY, J. C. S. B; HOLANDA F. **História Oral: Como fazer como pensar**. São Paulo: Contexto, 2007.

MEIRELES, S. **Entrevista concedida a Francisca Mayane Benvindo dos Santos**. Fortaleza, 12 mai.o 2019. Duração: 50 min.

RODRIGUES, R. M. **Biografia e Gênero**. In: FIALHO, L. M. F, VASCONCELOS, J. G, SANTANA, J. R. (Orgs.). Biografia de Mulheres. Fortaleza: EdUECE, 2015.

ROSEMBERG, F. **Mulheres educadas e a educação de mulheres**. In: PINSKY C. B, PEDRO J. M. Nova História das mulheres. São Paulo: Contexto, 2012.

VILAS-BOAS, Sergio. **Biografismo**: reflexões sobre as escritas da vida. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2014.

Introdução

O ensino de História em sala de aula possui como principal objetivo o entendimento sobre o pretérito para que desse modo possamos entender melhor o presente e, também, projetar um futuro mais humano e equânime. E para alcançar essa missão, diferentes abordagens teórico-metodológicas têm sido empregadas ao longo dos anos.

Neste texto, pretendemos discutir algumas das principais abordagens teórico-metodológicas utilizadas por professores na disciplina de História em sala de aula, suas particularidades, e como cada uma pode contribuir para que os alunos possam compreender melhor a complexidade do passado e sua relação com o presente.

O ensino de História sempre foi um desafio para os professores, afinal, como transmitir tantos conhecimentos, fatos e acontecimentos para os estudantes de maneira interessante? A resposta para essa questão pode estar na utilização de recursos didáticos como filmes, cinema e audiovisual? A partir da utilização dessas linguagens é possível não só tornar o ensino mais significativo, como oferecer uma experiência visual única e que enriquece a compreensão dos discentes sobre o pretérito?

Tem-se como objetivo principal nesse texto discutir a utilização das múltiplas linguagens em sala de aula pelo professor de História. Compreender a relação intrínseca entre a História e as linguagens; analisar, principalmente, a utilização da fotografia e do cinema como significativos recursos didáticos em sala de aula. Utilizamos como metodologia a leitura e análise dos seguintes documentos: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), além dos trabalhos dos seguintes autores: Fonseca; Guimarães; Belognini; Duarte; Napolitano; Paiva.

Desenvolvimento

A abordagem tradicional na disciplina de História é a mais antiga e ainda é utilizada em algumas salas de aula. Ela se limita ao estudo dos grandes eventos históricos e personalidades, utilizando como recursos didáticos muitas vezes apenas a voz, lousa pincel e o livro didático, sendo que o foco é a memorização dos fatos para a formação de uma identidade nacional.

A formação das identidades nacionais e a legitimação dos poderes políticos fizeram com que a história ocupasse posição central no conjunto de disciplinas escolares, pois cabe ele apresentar as crianças e aos jovens o passado glorioso da nação e os feitos dos grandes vultos da Pátria. Esses eram os objetivos da historiografia comprometida com o Estado e sua produção alcançava os bancos das escolas por meio dos programas oficiais e dos livros didáticos, elaborados sob estreito controle dos detentores do poder (FONSECA, 2001, p. 24).

Desse modo, a abordagem tradicional valoriza a transmissão de informações como partes de um todo que forma o conhecimento histórico, com maior ênfase nas datas, personagens importantes e atos históricos. Os professores que privilegiam essa abordagem

utilizam, sobretudo, a leitura de livros, exercícios escritos e palestras como estratégias de ensino.

As principais vantagens desta abordagem é que ela desenvolve a memorização, facilita a compreensão de termos e conceitos específicos, fortalece a ideia de que há um conjunto de valores e princípios inerentes a determinada nação, possibilita ao aluno ter uma visão abrangente da História, permitindo o reconhecimento dos feitos e o papel de grandes personagens na construção da sociedade atual e contribui na formação da identidade nacional em relação aos fatos e eventos históricos.

No entanto, a abordagem tradicional também apresenta algumas desvantagens. Ela é considerada muito generalista e subjetiva, reduzindo a História a uma série de datas, eventos e personalidades importantes que não refletem a complexidade e pluralidade que envolve a formação destas informações. Ademais, essa abordagem deixa pouco espaço para a análise, reflexão e debate, o que pode limitar a compreensão dos alunos sobre como a História se relaciona com a realidade atual e, principalmente, frear a capacidade de análise crítica dos estudantes

A abordagem dialética, por sua vez, propõe o estudo das lutas sociais, econômicas e políticas que ocorreram no passado, para que possamos entender o presente e, também, para que possamos projetar transformações no futuro. Nessa abordagem, o foco é na relação entre a sociedade e a História: como se dá o processo de transformação social a partir das lutas ocorridas no passado? Quais foram os principais embates sociais, políticos e econômicos de cada período histórico?

(...) na opção por uma nova metodologia de ensino, o que naturalmente exigiria novas posturas por parte dos professores, em relação à concepção de história e de educação e suas respectivas funções sociais (...) uma história, mais crítica, dinâmica, e participativa, acabando, assim, com a história linear, mecanicista, etapista, positivista, factual e heroica (...) uma história que deveria ser resgatada enquanto ciência, que possuem objeto e um método próprio de estudo, e de que o ensino dessa ciência requer um novo método e uma nova visão do seu conteúdo. A partir da definição dessa perspectiva, partindo da noção de que os homens fazem a história e são produtores de seu próprio conhecimento histórico, a necessidade de que esse princípio básico aparecesse na própria prática pedagógica, no cotidiano escolar, no processo de ensino-aprendizado integrando alunos e professores. Trabalhar o ensino de História na Perspectiva do rompimento com os pressupostos tradicionais. Sendo assim, seria necessário atenção para a distinção entre o tempo cronológico e o tempo histórico: o estudo da História levaria em conta a sociedade que tem maneiras análogas de produzir e de se organizar e que deveriam ser estudadas conjuntamente. A importância e a necessidade do domínio, pelo aluno, de alguns conceitos considerados fundamentais, em função do eixo teórico adotado: relações sociais, modos de produção, transição, classe dominante, classe dominada, apropriação do excedente, e etc. (FONSECA, 2011, p. 62).

Os professores que utilizam a abordagem dialética, além de leituras e exercícios escritos, utilizam outras estratégias de ensino visando a estimulação do senso crítico e o debate, como por exemplo, os grandes debates históricos, e a utilização de diversas linguagens em sala de aula, dentre elas, a fotografia e o cinema. O objetivo é engajar os alunos no estudo da História e incentivá-los a refletir sobre as relações sociais entre passado, presente e futuro.

A História e as linguagens são dois campos do conhecimento que se complementam de forma íntima e intrínseca. Enquanto a História se dedica a estudar e compreender o passado humano, as linguagens são os instrumentos pelo qual a História é transmitida e preservada ao longo do tempo (BRASIL, 2018).

A linguagem, seja ela escrita, falada, fotografia, filmes, é um elemento fundamental na transmissão da História. A linguagem escrita permite que informações e conhecimentos sejam registrados e acessados por gerações futuras, preservando assim a História. A escrita é o mais antigo meio de registro da História humana, desde os hieróglifos egípcios às inscrições em pedra das civilizações da América Central.

A palavra falada sempre foi uma forma de registro da experiência humana, a partir da qual é possível conhecer a História de uma determinada sociedade. A tradição oral possui uma importante função tanto nas culturas mais antigas como em muitas culturas contemporâneas, transmitindo costumes, mitos, lendas e outras narrativas imprescindíveis para a compreensão de uma sociedade.

Além disso, a oralidade permite que o conhecimento seja transmitido de forma oral, de geração em geração. Desde os tempos mais remotos, a tradição oral tem sido uma forma fundamental de transmitir a história, a cultura e o conhecimento entre as comunidades humanas. As histórias contadas oralmente podem ser tão ou mais precisas do que as registradas na linguagem escrita, tendo em vista que o narrador agrega suas próprias vivências, conhecimentos e percepções de mundo a cada história contada.

A História, por sua vez, é a disciplina que nos permite compreender e interpretar o passado humano. Por meio do conhecimento histórico, aprendemos sobre as sociedades e culturas que nos antecederam, e podemos identificar padrões e tendências que ajudam a entender o mundo na atualidade. A História é um campo que abrange uma grande variedade de objetos, desde a História política e militar até a História social e cultural, permitindo-nos compreender a complexidade da experiência humana ao longo do tempo (BRASIL, 2020).

A História é uma disciplina amplamente baseada em linguagens. Além disso, os historiadores frequentemente utilizam a linguagem para construir narrativas e análises de eventos históricos. A linguagem é utilizada para expressar opiniões, questionamentos e hipóteses sobre o pretérito, o que leva a discussões e reflexões sobre as nossas próprias experiências e impressões do mundo.

As linguagens também nos permitem compreender as diferentes perspectivas históricas. À medida que o conhecimento histórico é transmitido através das linguagens, as narrativas são moldadas e influenciadas pelas culturas e percepções de mundo dos indivíduos que as criam. A evolução da linguagem ao longo do tempo reflete as mudanças sociais, políticas e culturais das sociedades, e pode prover insights profundos sobre como as crenças, valores e modos de vida evoluíram e influenciaram as sociedades humanas (GUIMARÃES, 2012).

A História e as linguagens, portanto, são interdependentes e mutuamente beneficiadas. É através das linguagens que temos acesso a História, enquanto a História nos permite compreender melhor o significado e o contexto das linguagens que utilizamos. Unidas, elas nos permitem compreender quem somos como seres humanos, e como chegamos aonde estamos.

A História e as linguagens sempre estiveram intimamente ligadas, pois a linguagem é uma ferramenta indispensável para a construção do conhecimento histórico. Através da linguagem, os seres humanos conseguem se comunicar e transmitir informações, ideias e valores de uma geração para outra. Desse modo, a História é uma construção linguística, que se vale de diversas linguagens para expressar as múltiplas dimensões da experiência humana ao longo do tempo (GUIMARÃES, 2012).

A música é outra importante linguagem usada pela História. Ela tem a capacidade de expressar guardando consigo sentimentos e identidades, além de ser utilizada ao longo dos tempos para transmitir ideias, revoluções e ações políticas. A música popular se tornou um importante objeto de análise histórica, por ser entendida como reflexo das transformações sociais, políticas e culturais que ocorreram ao longo dos anos.

Importante destacar ainda que a História e a linguagem são reciprocamente influenciáveis, tendo em vista que ambas são construções sociais, produzidas e reproduzidas por meio de práticas culturais e sociais específicas. A própria linguagem é extremamente sensível às transformações históricas, visto que novos fatos, ideias e valores, que estão sempre ocorrendo, interpõem-se na dinâmica humana, transformando-a a cada evento de impacto sociocultural.

Ao incorporarmos diferentes linguagens no processo de ensino de história, reconhecemos não só a estreita ligação entre os saberes escolares, as culturas escolares e o universo cultural mais amplo, mas também a necessidade de reconstruirmos nossas concepções pedagógicas. As metodologias de ensino, nestes tempos, exigem do professor permanente, constante atualização, constante investigação e contínua diversificação de fontes, artefatos e manifestações da cultura contemporânea em sala de aula, respeitando as especificidades de cada uma delas. O professor não é mais aquele que apresenta o monólogo para alunos herdeiros e passivos que, por sua vez, decoram o conteúdo. Ele tem um privilégio de mediar as relações entre os sujeitos, o mundo e suas representações, e o conhecimento, pois as diversas linguagens expressam relações sociais, relações de trabalho e poder, identidades sociais, culturais, étnicas, religiosas, universos mentais constitutivos de nossa realidade sócio-histórica. As linguagens são constitutivas da memória social e coletiva (GUIMARÃES, 2012, p. 259).

A História e as linguagens, portanto, são indissociáveis e fundamentais para a compreensão dos fenômenos sociais e culturais que marcaram, marcam e marcarão a humanidade em todas as suas dimensões. Mais do que simples instrumentos de comunicação, elas se apresentam como elementos de fundamental importância na conformação da realidade, facilitando os processos de construção de conhecimento multidisciplinar, por sua capacidade de operar em distintos campos e linguagens de entendimento.

Uma da linguagem mais utilizada atualmente é a fotografia, em parte por conta dos avanços tecnológicos digitais. Tornou-se muito fácil tirar fotografias e compartilhá-las em grupos sociais que crescem a cada dia que passa. A sociedade contemporânea vem se comunicando muito mais através de imagens do que através de qualquer outra linguagem. Nesse sentido, por que não usar essa linguagem em sala de aula na disciplina de História? (KOSSOY, 2002).

A fotografia é uma linguagem que pode ser utilizado de diversas maneiras em sala de aula durante a disciplina de História. Sua utilização pode ajudar a tornar as aulas mais interativas e dinâmicas, além de estimular o desenvolvimento do pensamento crítico. Uma das formas mais comuns de utilização da fotografia na sala de aula é como fonte primária, ou seja, como documento histórico.

A fotografia pode ser usada para ilustrar um determinado período histórico, para mostrar como era a vida em uma cidade ou para ilustrar um evento importante. Além disso, a fotografia também pode ser usada como forma de estimular o debate e a análise crítica. Por exemplo, uma foto de um movimento político pode ser usada para iniciar uma discussão sobre ideias políticas, enquanto uma foto de um protesto pode ser usada para discutir questões sociais.

(...) A fotografia, a imagem da imagem e não a imagem da coisa, constrói a aparência dos objetos e inventa o real (...) O professor tem, portanto, um poderoso registro, que pode configurar-se como uma armadilha, que nos conecta aos fatos e as situações do real, mas como uma elaboração, uma leitura da realidade. Assim, o professor ao explorar uma foto, deve investigar e levar para a turma informações sobre quando, onde, quem e para quem foi feita a fotografia. É importante que o aluno conheça o autor, sua vida, sua história e o contexto da produção; inclusive, se for possível, informações técnicas. É necessário problematizar, refletir, interpretar de diferentes ângulos,

apresentando outras perguntas, como: O quê? Como? Por quê? Onde? Para quem? Para quê? (GUIMARÃES, 2012, p. 354-355).

A utilização das fotografias em sala de aula é um importante meio de estimular a criatividade dos discentes. Os alunos podem ser incentivados a criar suas próprias fotos, que retratem situações ou aspectos históricos estudados em sala de aula. Por exemplo, eles podem criar um álbum de fotografias que retrate o cotidiano da população nos períodos da História estudados, ou criar uma série de fotografias que apresentem os movimentos políticos ou sociais estudados em sala de aula. Essa atividade pode ser feita em grupo ou individualmente, e pode ser uma forma significativa de envolver os alunos com o conhecimento histórico de forma mais ativa, contribuindo para seu aprendizado.

Apesar das inúmeras vantagens da utilização da fotografia como recurso didático metodológico na disciplina de História, existem alguns desafios que devem ser levados em consideração. Um dos principais desafios ainda é a falta de acesso às fotografias históricas. Pois nem todas as escolas possuem acervos fotográficos, e mesmo com o avanço tecnológico, através da criação de arquivos digitais de imagens, muitos alunos, escolas e professores não possuem acesso a esse material, seja por que não tem aparelhos, ou então por que não possuem acesso à internet, especialmente, em áreas mais remotas. Isso pode dificultar a utilização desse tipo de material, limitando seu aprendizado (PAIVA, 2006).

Outro desafio é a falta de contexto ou de explicação adequada sobre a fotografia. Na grande maioria das vezes, o professor apresenta uma imagem sem explicar seu contexto histórico, o que pode deixar os alunos confusos ou sem compreender a importância da imagem. Ou então, a falta de diversidade nas fotografias sobretudo naquelas produzidas no final do século XIX e na primeira metade do século XX. Muitos dos acervos históricos foram criados por pessoas que detinham o poder na época, e isso pode limitar a representação de minorias sociais ou culturais (BORGES, 2003).

Para enfrentar esses desafios, é imprescindível que os professores encontrem formas de facilitar o acesso dos alunos às fotografias históricas, contextualizando-as e explicando a importância delas de forma adequada. Além disso, é preciso buscar formas de diversificar as imagens apresentadas em sala de aula, buscando incluir fotografias que retratem minorias e diferentes grupos sociais.

Tal qual a fotografia, o acesso fácil ao cinema também cresceu muito de alguns anos para cá. A facilidade de assistir filmes através de plataformas digitais como *youtube*, *prime*, *netflix*, fez com que essa linguagem se popularizasse significativamente. Enredos sobre eventos, fatos e personalidades históricas estão entre as categorias mais produzidas e procuradas na contemporaneidade. Além disso, diversos filmes produzidos em tempos remotos estão disponíveis nessas plataformas, o que vem despertando o interesse crescente de um público leigo no assunto

Nas últimas décadas do século XX e no início do Século XXI, uma das principais discussões, na área da metodologia do ensino de história no Brasil, tem sido a incorporação de imagens, obras de ficção, jornais, filmes, canções, TV, internet mídias em geral. Entre essas linguagens, fontes e materiais mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de história estão os filmes. Esse movimento pode ser apreendido em diversas publicações, revistas especializadas, sites e livros (...) Estudos demonstram que as relações entre cinema e história e entre cinema e educação, tanto no contexto europeu como no Brasil, não são recentes. Desde o início do século XX, há registro, publicações de intelectuais, cineastas, historiadores e educadores sobre história e cinema e a viabilidade do uso de cinema na educação (...) como todas fontes históricas, a fotografia é uma forma de representação, e não a verdade da história, o espelho fiel da realidade, pura emanção ou depósito do real, modelo de transcrição objetiva do real, como muitos acreditavam. Ao longo do século XX, essa visão analógica foi contraposta, questionada,

As representações visuais da História tornaram-se cada vez mais realistas e autênticas, principalmente devido ao desenvolvimento tecnológico que tem permitido uma recriação detalhada dos períodos da História, da fidelidade com os fatos, dos diálogos e das roupas e adereços utilizados pelos personagens históricos (NAPOLITANO, 2008).

Além disso, cineastas apaixonados pela História, como Stanley Kubrick, Martin Scorsese e Steven Spielberg, por exemplo, têm sido reconhecidos por suas interpretações fílmicas de épocas e personagens históricos conhecidos. Kubrick, em particular, prezou muito pela reconstrução histórica nas suas obras, criando cenários e figurinos autenticamente como na época do seu enredo.

As produções do século XXI, no entanto, apresentam ainda maior rigor histórico, com maior nível de pesquisa, análise e reconstrução da história em cena. O desempenho dos personagens em relação à caracterização histórica, os diálogos e a sua fase de respectiva época apresentam-se relevantes para a representatividade ao público, que agora procura no cinema um tipo de diversão mais séria e que se conecte mais com o conhecimento e a memória de fatos reais vividos no passado. Com a ajuda de uma equipe de historiadores, arqueólogos e especialistas técnicos, os roteiristas e diretores contemporâneos têm criado filmes que se aproximavam significativamente da realidade histórica (BELOGNINI, 2007).

Desse modo, o professor de História não deve remar contra a corrente, aproveitando o momento de grande popularização dessas linguagens, cinema e fotografia, precisa utilizá-las como recursos didáticos em sala de aula. O ensino de História sempre foi um desafio para os professores, afinal, como transmitir tantos conhecimentos, fatos e acontecimentos para os estudantes de maneira interessante? A resposta para essa questão pode estar na utilização de recursos didáticos como filmes, cinema e audiovisual. A partir da utilização dessas linguagens é possível não só tornar o ensino mais significativo, como oferecer uma experiência visual única e que enriquece a compreensão dos discentes sobre o pretérito (DUARTE, 2002).

O ensino de História exige não só uma boa prática pedagógica, mas sobretudo um comprometimento por parte dos estudantes. Faz-se necessário que eles estejam motivados e curiosos pelo conteúdo, o que na maioria das vezes pode parecer difícil, tendo em vista que alguns se sentem desanimados. No entanto, o ensino por meio de recursos audiovisuais pode corrigir essa falta de interesse, pois é mais prático e acessível. Por meio desses recursos, os alunos conseguem interagir com a História de forma singular, vivenciando as experiências dos personagens dos filmes e se envolvendo com a trama.

Considerações finais

Em suma, o cinema e a fotografia são recursos de grande relevância para serem utilizados na didática da disciplina de história, pois ajudam a contextualizar e a ilustrar períodos históricos, além de serem recursos que estimulam a reflexão crítica e a criatividade dos alunos.

Não é de hoje que os historiadores se interessam pelo potencial do cinema como uma fonte de informação visual para estudar a História. O cinema é uma forma de linguagem significativa e influente que tem o poder de transportar o espectador para um outro tempo e lugar, permitindo-lhe experimentar e compreender a história de maneiras que não seriam possíveis através de outras mídias.

Esta interação entre cinema e História tem prosperado muito ao longo dos anos, mas também apresentou diversos desafios sobre a veracidade dos fatos históricos apresentados na tela, bem como a sua representação visual.

O cinema possibilita ao professor em sala de aula a oportunidade de tornar o ensino mais acessível e inclusivo, pois ele transmite conteúdos complexos de forma leve e prática, além de oferecer a oportunidade de conhecer outras culturas, hábitos, valores, comportamentos e costumes.

Não obstante, para utilizar a fotografia de forma eficiente em sala de aula, é de fundamental importância que os professores enfrentem alguns desafios, como a falta de acesso a acervos fotográficos e a falta de diversidade nas fotografias. Superar esses desafios requer um esforço conjunto entre professores, escolas e a sociedade em geral, procurando ampliar o acesso a fotografias históricas e diversificar o acervo fotográfico para incluir diferentes narrativas históricas

Com o uso de filmes e fotografias, é possível explorar a criatividade e desenvolver novos métodos de ensino que ajudem a fixar o conteúdo, entender o assunto apresentado, tornando as aulas mais lúdicas e agradáveis. O uso dessas linguagens trás diversos benefícios para os estudantes, proporcionando um aprendizado mais completo e enriquecedor.

Essas formas de expressão apresentam uma capacidade singular de retratar os acontecimentos passados e seus contextos, e são importantíssimas para a compreensão de como as mentalidades e as culturas evoluíram ao longo dos séculos. Através desses recursos, os professores de História podem, em sala de aula, recuperar informações significativas sobre costumes, práticas, valores e representações.

Referências

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BELOGNINI, C, Z. (org.). **O cinema na escola**. Campinas, Mercado das Letras, 2007.

BORGES, M.E.L. **História e fotografia**. Belo Horizonte, Autêntica, 2003

DUARTE, R. **Cinema e educação**. Belo Horizonte, 2002.

FONSECA, Taís Nívea de Lima. **História e ensino de história**. Belo Horizonte, autêntica Editora, 2011.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, Papyrus, 2012.

NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo, Contexto, 2008.

PAIVA, E.F. **História e imagens**. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.

KOSSOY, B. **Fotografia e imagens**. São Paulo, Atelier Editorial, 2002.

4 JUVENTUDES NO CONTEXTO DA INCLUSÃO E DA DIVERSIDADE NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Aline Soares Campos

Danielle Rodrigues de Oliveira

José Gerardo Vasconcelos

Introdução

A Escola é um local de ampliação do conhecimento, a escola também é o espaço de vivências importantes para as pessoas, que envolvem a descoberta de características como a identidade e o gênero, por exemplo. Debater inclusão e diversidade nos espaços escolares, no entanto, ainda é um gesto arriscado.

A Escola pública brasileira enfrenta hoje grandes desafios. A começar pela necessidade de se reformular no sentido de atender de fato as demandas sociais para garantir vagas, estrutura física e inclusão. Para além disso faz-se necessário avaliar até que ponto esse "modelo" escolar é eficiente em sua proposta de construção de conhecimentos. Nesse sentido é importante também pensar o público que hoje frequenta o ambiente escolar.

Como destaca Saviani, a escola pública brasileira vive hoje o desafio de aceitar os "diferentes", todos aqueles que devido a diversidade, singularidade e pluralidade das pessoas, seja por questões, de deficiências, de raça, de etnia, de orientação sexual, enfim, os que tiveram uma breve passagem ou estiveram ausentes do ambiente escolar (SAVIANI, 2010).

Apesar das legislações existentes, como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394 de 1996, sabemos que muitas ações não acontecem por decreto e nem tão pouco podem mudar sozinhas todo um contexto historicamente constituído a partir de práticas de exclusão e indiferença estabelecidos na sociedade. O discurso da escola para todos ou educação para todos se tornou conhecido e repetitivo e passou a fazer parte de um repertório do que seria considerado "politicamente correto".

Apesar do aparente consenso, na prática essa inclusão aparece permeada por enormes divergências e nos deparamos com inúmeros conflitos e reações de intolerância, como nos aponta Foucault, 2009

Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do educador-juiz, do 'assistente-social'-juiz; todos fazem reinar a universalidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, aí submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2009b, p. 288).

Enfim, hoje nós profissionais da educação nos encontramos vivenciando uma realidade desafiadora e que tanto pode ser motivadora quanto intimidadora, afinal toda essa diversidade traz consigo uma nova dinâmica para a sala de aula e somos confrontados com a necessidade de "dar conta dela". É esperado que a escola através da educação assegure a todos instrumentos necessários para o enfrentamento de preconceitos e discriminações de modo a asseverar que todos tenham efetivamente garantidos seus direitos enquanto cidadãos.

Mas será que isso de fato ocorre no cotidiano escolar? Sabemos que a escola é um reflexo da sociedade que vivemos e enquanto tal reproduz a exclusão. Ela se apoia em

inúmeras regras e propostas que tem por objetivo moldar o aluno dentro de um padrão considerado 'normal' e punir ou excluir aquele que não se encaixa em tal padrão e nós professoras/es acabamos por reproduzir tal papel de inúmeras maneiras em nossa prática cotidiana. Estar atento a essas posturas e buscar caminhos que nos capacitem e nos levem a rever nossos próprios valores é tarefa diária de cada um dos docentes, pois

[...] por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença num tempo e num espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação, o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, os resultados dos esforços pedagógicos sendo permanentemente avaliados por critérios também eles padronizados, leva a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir, normalizar (ARAÚJO, 2002, p. 79).

E de que tipo de inclusão e diversidade estamos tratando? Faz-se necessário diferenciar acesso de inclusão escolar. Mais do que garantir a vaga na escola é necessário discutir e avaliar o que deve ser estudado em sala a partir dessa nova realidade, desse novo público. Nesse sentido, destaca-se a problemática que se refere aos saberes curriculares sacralizados nos planejamentos, no livro didático e que não dialogam com a realidade do estudante transformando os saberes, em um acontecimento/conhecimento isolado temporalmente e descontextualizado para os alunos que vivem um momento histórico da informação instantânea.

O saber histórico deve possibilitar a compreensão da multiplicidade de posições sociais que organizam as relações de uma sociedade, e lutar contra a disposição de uma sociedade engessada. Parte-se da perspectiva de abordagem que considera que "o currículo é uma prática na qual a escola estabelece o diálogo [...]" (SACRISTÁN, 2013, p. 16).

Assim, a escola deixa de ser considerada apenas local de instrução e transmissão de saberes para ser compreendida como espaço educacional, configurado e configurador de uma teia cultura escolar. Do exposto, tem-se que os estudos e temas que compõem os objetivos gerais Base Nacional Comum Curricular (BNCC) deve propiciar

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (Base Nacional Comum Curricular. Brasil, 2018, p. 465).

Embora os objetivos apresentados na BNCC não sejam novos, há que se refletir acerca do quanto os materiais didáticos adotados pela rede pública de ensino que, se constituem em principal instrumento de trabalho das/os professoras/es, possibilitam outros diálogos e fornecem elementos, estímulos, indicações para que os diferentes temas possam ser relacionados aos saberes trazidos pelos estudantes. Tem-se, então, a percepção de que os materiais didáticos não atendem a questões e demandas de determinados grupos de sujeitos sociais, restringindo-se a abordar o conteúdo de maneira isolada, natural ou mesmo fora da realidade daquele que aprende, cabendo ao professor, instigar, estabelecer as relações, refletir com os alunos acerca das possíveis proximidades ou relações do grupo com a temática de modo a torná-la compreensível e acessível.

Nesse sentido é necessário que reavaliemos a metodologia de instrução desenvolvida dentro das salas de aula e as funções e uso do currículo na vida social. Dessa forma, existe hoje a proposição de criar um ambiente escolar que seja capaz de receber e lidar com toda essa diversidade de crianças, adolescentes, adultos e idosos. Será que os profissionais da educação estão preparados? E os currículos escolares, abrangem essa realidade? Devemos pensar também nos alunos e suas famílias, como compreendem esse ambiente escolar e convivem com ele?

Juventudes, Inclusão e Diversidade

Esse trabalho propõe levantar um debate em torno dos conceitos memória, cultura e diversidade e como esses conceitos estão diretamente ligados a uma perspectiva multicultural dentro da sala de aula. Portanto, nos referendamos em algumas legislações que pontuam a importância do ensino da diversidade dentro da escola, dando ao ambiente escolar a obrigatoriedade de ensinar sobre outras culturas, contextos e saberes.

Dessa forma, pode-se apresentar uma perspectiva de ensino que preze pela diversidade e respeito pelo diferente, que valorize as culturas e as memórias dos alunos, que dialogue com a realidade do alunado e que preze por formar sujeitos pensantes e críticos e não apenas indivíduos alienados pela história excludente. Sabemos que o sistema escolar é um reflexo da sociedade que vivemos e, "o sistema escolar é também inteiramente baseado em uma espécie de poder judiciário. A todo o momento se pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor, quem é o pior" (FOUCAULT, 2009b, p. 120).

Vivemos em um momento em que a percepção de tempo, história e memória vem sofrendo questionamentos e mudanças. A pós-modernidade trouxe um mundo novo, rápido e muito dinâmico e cada vez mais somos bombardeados com informações que, devido ao grande volume nos dificulta o pensar e ao mesmo tempo acelera o esquecimento, novos padrões de convivência baseados na multiplicidade cultural enfim, essa nova realidade nos impõe enfrentamentos e questionamentos por exemplo, como pensar e problematizar o mundo que nos cerca.

Os estudantes são confrontados o tempo todo com a possibilidade de informações em tempo real, onde as noções de temporalidade se confundem e nesse contexto. Na contemporaneidade desvaloriza-se a importância do conhecimento alegando falta de legitimidade. O Conhecimento não é objetivo, mas algo que cada um de nós constrói com nossos próprios jogos de linguagem. E mais, o processo ensino-aprendizagem contribuem para a cidadania crítica, a pedagogia não é reduzida ao ato imperativo metodológico de se ensinar interpretações imperativas sobre o que descreve o conhecimento (GIROUX, 1993).

Com isso em mente, acreditamos ser necessário evidenciar a partir dessa pesquisa quem são esses estudantes incluídos? Seria possível nomear a(as) identidade(s) presentes nesse ambiente escolar? O debate sobre o mundo contemporâneo com suas novas tecnologias de texto, imagem e som apontam para o surgimento de um novo tipo de subjetividade que afeta de maneira intensa a cultura juvenil,

(...) um novo tipo de subjetividade humana está se formando; a partir do nexo entre cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova. Descrevemos esse fenômeno, por enquanto, e com toda a dúvida devida, utilizando o termo "subjetividade pós moderna", compreendendo por isso uma efetivação particular da identidade social e da agência social, corporificadas em novas formas de ser e tornar-se humano (GREEN; BIGUM; 2013, p. 208).

Faz-se necessário que as/os professoras/es possibilitem formas de sensibilizar esse estudante para a observação atenta desse momento histórico e processual, desse presente que parece contínuo, mas que apresenta para o olhar mais atento inúmeras situações

que devem ser refletidas. O conhecimento pode preparar-nos para problematizar práticas sociais e acontecimentos cotidianos que muitas vezes nos são apresentados de maneira acrítica e por isso 'normalizados'.

Desta forma, ensinar é ajudar o aluno a situar-se historicamente, a compreender a historicidade da sua realidade e das relações humanas nela estabelecidas. De acordo, com o que

a memória celebra, acima de tudo, o que escapuliu do famélico esquecimento. É aquela que derrapa pelas artérias do discurso poético e passa a enaltecer cada ponto descoberto de nossa temporalidade segmentarizada. É que o tempo reencontra os motivos para consagrar a velocidade de seu deslocamento remanejando, nas escutas secretas, as possibilidades de emergir ao convívio dos homens e, ao mesmo tempo, fazendo saltar os artefatos simbólicos produzidos pela humanidade (VASCONCELOS, 2009, p. 9).

Nesse contexto acreditamos na relevância de se investigar as noções estabelecidas e os conflitos gerados a partir da memória e do discurso no âmbito escolar. Identificar e desestabilizar os padrões e valores perpetuados pela escola pode ser um caminho a construção de uma convivência mais respeitosa. Para além das leis que garantem direitos, políticas públicas antidiscriminatórias e ações afirmativas, faz-se necessário promover ações no ambiente de sala de aula que oportunizem debates e reflexões sobre a intolerância em todos os níveis.

O ensino e a promoção de uma consciência pode ser um dos caminhos? É necessário salientar que a perspectiva da diversidade pode muitas vezes transmitir a ideia de que identidade e diferença são noções estabelecidas "naturalmente", são fatos da vida e por isso, imutáveis. Temos que ter claro que identidade e diferença são criações sociais e expressam relações de poder, afinal, diferenciar para identificar passa necessariamente pela situação de classificar e hierarquizar.

Como destaca Silva, "a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes" (SILVA, 2014, p. 81).

Ao pensar na questão da diversidade cremos ser necessário considerar uma pedagogia que discuta a construção da identidade e diferença, e isso seria ir além do apelo à tolerância e ao respeito. Seria discutir como se constroem essas noções partindo do pressuposto de que "a afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir" (SILVA, 2014, p. 82)

Assim, para além de celebrar a inclusão e a diversidade é preciso discuti-la e questioná-la no sentido de compreender os processos de construção e as relações de poder que a envolvem, enfim, é preciso explicar como ela é ativamente produzida. Sob esse ponto de vista, cremos que nossa investigação pode contribuir nas discussões sobre noções de identidade e subjetividade, aspectos relacionados à construção do conhecimento histórico, cidadania e sociabilidade, enfim nas relações tecidas entre racionalidades, sentimentos e sensibilidades que participam e instituem o espaço escolar,

A escola é, em grande escala, aquilo que as forças dominantes da sociedade desejam que ela seja. No sentido oficial, digamos assim, uma de suas funções fundamentais é manter o controle social através da estabilidade e do ajustamento. [...] Isto não quer dizer que a escola seja uma instituição estática e absolutamente reprodutiva do que já existe. Ela muda e se renova constantemente à medida que as contradições sociais obrigam o rearranjo da postura ou do discurso ideológico da classe dominante. [...]. Portanto, se vivemos num sistema capitalista, dependente, altamente hierarquizado

em níveis sociais, não só a escola como também o homem, o corpo, e suas manifestações culturais, serão produtos ou subprodutos das estruturas que caracterizam este sistema (MEDINA, 2000, p. 19).

Portanto, quando se fala de educação, inclusão e diversidade, é importante que as/os professoras/es estejam atentas/os em cada momento de sua regência para sempre se relacionarem com respeito aos seus estudantes ou a sua cultura. Os docentes precisam saber que a cultura hegemônica (ou até mesmo a sua própria) não é a única existente na sociedade e na sala de aula. Desta forma, a educação é um direito de toda/o cidadã/ão, segundo as DCNs:

Os direitos civis, políticos e sociais focalizam, pois, direta ou indiretamente, o tratamento igualitário, e estão em consonância com a temática da igualdade social. Já o direito à diferença busca garantir que, em nome da igualdade, não se desconsiderem as diferenças culturais, de cor/ raça/etnia, gênero, idade, orientação sexual, entre outras. Em decorrência, espera-se que a escola esteja atenta a essas diferenças, a fim de que em torno delas não se construam mecanismos de exclusão que impossibilitem a concretização do direito à educação, que é um direito de todos (BRASIL, 2013, p. 105).

Apresentamos, leis, resoluções e diretrizes que compõe o corpo legislativo para a educação e torna o ensino e o respeito pela diversidade direito protegido pela lei. Sendo assim, nossa Constituição prevê o pleno desenvolvimento dos cidadãos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; garante o direito à escola para todos; e coloca como princípio para a Educação o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um" (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que garante o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sendo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (também aos que não tiveram acesso na idade própria); o respeito dos educadores; e atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular.

Esses, são exemplos de documentos legais, que promovem a educação inclusiva e a favor da diversidade. Respeitando às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras. E devem ser documentos, conhecido pelos docentes, bem como trabalhado com os estudantes, da educação infantil ao ensino médio.

História no contexto da Educação Básica

A história oral é um conjunto de procedimentos que se iniciam com a elaboração de um projeto e que continua com a definição de um grupo de pessoas a serem entrevistadas. A história oral plena exercita a análise fazendo as entrevistas dialogarem. [...] "as análises, nesses casos, devem ser sempre comparativas, mesclando opiniões, pontos de vista ou fatos revelados em gravações que contenham redes de entrevistados com características próprias" (MEIHY e RIBEIRO, 2011).

A história oral é, portanto, uma forma de ter contato e registrar a experiência dos diferentes sujeitos, envoltos nas suas particularidades, subjetividades, fantasias e realidades. Segundo Thompson (1992), a história oral pode alterar o enfoque da própria História e revelar novos campos de investigação. Sendo assim apostamos no desenvolvimento de pesquisas neste campo.

Uma das implicações educacionais orientadas a partir da Declaração de Salamanca (1994), refere-se à inclusão na educação. Segundo o documento, "o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Assim, reforça a educação inclusiva como a possibilidade de "reforçar" a ideia de "educação para todos".

De acordo com Michel Foucault (2008), a História tradicional valorizou a macro-história, a história de longa duração, desconsiderando os acontecimentos que não tinham uma continuidade, mesmo que marcassem as ações do homem no tempo e no espaço.

Considerações finais

Chegamos as considerações finais dessa pesquisa qualitativa, fundamentada na abordagem bibliográfica, reforçando a relevância de estudos e pesquisa para investigar, a partir da realidade da Educação Básica quais são as interferências e as formas de resistência apresentadas nas histórias de vida das juventudes diante da luta pela inclusão e pela diversidade e de que maneira o conhecimento das histórias desses sujeitos poderia contribuir para a formação integral do estudante e para melhoria do ambiente escolar.

Dessa feita, acreditamos que conhecer e compreender o histórico de luta das juventudes para inclusão e diversidade, bem como, refletir sobre a história de vida dos estudantes que estão diretamente ligados a esse perfil no contexto escolar, podem propiciar a formação de uma sociedade com equidade e respeito para todos.

Assim, asseveramos que a Escola deve ser um ambiente saudável para conviver com as pessoas e suas histórias, mesmo que em perspectivas diferentes das suas realidades. Desta forma, com debate e formação dentro e fora da Escola, pensamos ser possível contribuir para o combate do preconceito, da discriminação, do racismo, da homofobia e da gordofobia.

Referências

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Resolução N° 2, de 1° de julho de 2015.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009b.

GIROUX, Henry A. **Qual o papel da Pedagogia Crítica nos estudos de língua e cultura?** Ano 1993. Disponível em: http://www.henryagiroux.com/RoleOfCritPedagogy_Port.htm Acesso em 18 abr. 2022.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GROPPO, Luís Antônio. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas**. Revista de Educação do Cogeime. Ano 13 – nº 25, 2004.

MEDINA, João Paulo. **O brasileiro e seu corpo: educação e política do corpo**. Campinas: Papirus, 2000.

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO S. L. S. **Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias**. São Paulo: Contexto, 2011.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. **Póiesis Pedagógica**, v.8, n.2 ago-dez, 2010. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035/8876>. Acesso em: 02 jan. 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, José Gerardo. **Besouro Cordão de Ouro: o capoeira justiceiro**. Fortaleza: UFC, 2009.

5 A MONITORIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: TEORIA E PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE

Francisco Ari de Andrade

Karytia Nayara Gonçalves da Silveira

Introdução

A monitoria está presente na educação brasileira desde a publicação da primeira lei geral, nas primeiras décadas do século XIX. Inicialmente prevista para auxiliar o processo escolar na educação primária, a monitoria migra para o ensino superior no final da década de 1960, tornando-se obrigatória na graduação por meio da Reforma do Ensino Superior Brasileiro.

O presente estudo, de natureza qualitativa e focado no campo da história da educação brasileira, traz à baila a experiência da monitoria na graduação, tomando como foco de análise o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC). A incursão foi realizada por meio de entrevistas narrativas junto a um grupo de alunos bolsistas de monitoria, que concluíram o curso no segundo semestre de 2022. Ao serem inquiridos, buscou-se entender até que ponto a experiência de monitoria desperta no estudante brasileiro a vocação para a carreira docente.

O Programa de Iniciação à Docência (PID) é um programa institucional de fomento à docência superior, atuando junto aos cursos de bacharelado e de licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC). Seguindo a diretrizes essenciais sobre as quais fora instituída no sistema escolar brasileiro, qual seja, desenvolver ações didático-pedagógicas, sob a supervisão e orientação docente, para auxiliar os alunos em processo de formação a obter sucesso nos estudos, a monitoria tende a suscitar nos(as) bolsistas, chamados monitores(as), o interesse à carreira docente.

Por meio de atividades didático-pedagógicas interdisciplinares, os(as) monitores(as) vivenciam práticas em sala de aula com a interlocução do(a) professor(a)-orientador(a), no cotidiano da ação docente, nos cursos de graduação da instituição.

O desenvolvimento do estudo que deu origem a este texto foi realizado em três etapas, interligadas entre si: na primeira etapa foi necessária uma revisão bibliográfica sobre a temática, bem como um levantamento documental acerca da monitoria na educação brasileira, e em particular na UFC. Na segunda, elegeu-se aleatoriamente um grupo de quatro alunos, priorizando aqueles que participaram da monitoria em mais da metade do curso. Uma vez identificados, foram realizadas, mediante o aceite dos participantes, entrevistas narrativas cujas perguntas versaram sobre suas experiências de monitoria e o despertar para a carreira docente, principalmente na educação superior. Na terceira e última etapa, diante dos achados da pesquisa, veio a construção do referido texto.

A conclusão do estudo aponta a importância da experiência de monitoria na graduação, haja vista a possibilidade de os(as) bolsistas vivenciarem ambiências significativas no âmbito da sala de aula, acompanhando o planejamento da disciplina, experienciando regência de sala, interagindo com o grupo de alunos matriculados, assim como com as leituras orientadas pelo(a) docente, com seus diálogos e debates, numa absoluta aproximação da teoria com a prática em formação.

A monitoria vislumbra ao(à) bolsista, no horizonte pedagógico, a vocação docente, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências em cada semestre letivo.

Admite-se que tal estudo seja oportuno por levantar a grimpada sobre a importância, a valorização e o incentivo aos programas de fomento à monitoria nas universidades brasileiras. Por meio de tais programas, oportuniza-se a articulação da teoria com a prática, tão necessária à formação superior, ao procurar promover o sucesso dos alunos nos estudos, mediado pelo auxílio permanente do(a) monitor da disciplina.

A Monitoria no Ensino Superior Brasileiro

A monitoria passou a fazer parte da educação superior brasileira por força da Reforma Universitária de 1968, **Lei n.º 5.540/68**. Tal lei fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior na sua articulação com a escola média e dava outras providências. Por meio do artigo 41, fica instituída a função de monitor na graduação, função essa que deve ser preenchida por estudantes que se destacam nas disciplinas que queiram ofertar monitoria. A seleção de bolsistas ficaria a cargo do(a) docente que tivesse interesse, e deveria ser constituída de provas específicas sobre o conteúdo ministrado e de uma entrevista. A referida Reforma foi resultante dos acordos de cooperação técnica firmados entre o governo brasileiro, por via do (na época) Ministério da Educação e Cultura, e o governo norte-americano, por meio da United States Agency for International Development-USAID.

Por volta da década de 1970, foi instituído, decorrente da Reforma Universitária, um programa de incentivo à dedicação exclusiva (DE), em regime de tempo integral, para os docentes universitários. Por conseguinte, houve também incentivo para seleção de monitores das disciplinas, a fim de colaborar com os docentes na condução de turmas. A partir de então, a monitoria na educação superior passou a ser regulamentada por meio de decretos.

No início da década de 1980, um novo Decreto, n.º 85.862/81, transferia ao ensino superior a responsabilidade de definir as condições a serem cumpridas para o exercício das funções de monitoria, ressaltando mais uma vez, em parágrafo único, a exigência que o aluno-monitor não apresentasse vínculo empregatício com a Instituição, conforme disposto na **Lei 66.315/70**.

No contexto da Educação para Todos, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a **Lei 9.394/96**, veio a reforçar a instituição da monitoria como programa de formação na universidade brasileira. Em seu artigo 84, Título VIII, das Disposições Gerais, está assegurado o aproveitamento dos(as) estudantes de ensino superior em atividades de ensino e pesquisa, a exercer a função de monitoria, de acordo com o rendimento individual comprovado, bem como seu plano de estudo.

Ainda de acordo com essa lei, a monitoria passou a ser uma opção aos cursos de graduação nas universidades. Neste novo sentido, também surge a preocupação das instituições superiores em direcionar e envolver os discentes nas práticas em sala de aula como um incentivo para que este aluno fosse motivado a seguir a carreira do magistério, despertada pela experiência da monitoria.

Com o passar dos anos, a universidade brasileira instituiu definitivamente o Programa de Iniciação à Docência-PID, seguindo a mesma regra geral: a seleção e a remuneração dos alunos(as) que se destacam na disciplina para atuar como monitor(a), em interlocução com o(a) docente titular, por um período de dois semestres letivos.

Pela força da referida lei, a universidade entende seus estudantes como seres plurais que precisam de ações afirmativas para seu desenvolvimento integral, a fim de colaborar e fortalecer a formação com competência epistemológica e ética.

A Universidade Federal do Ceará (UFC) foi criada através da lei de n.º 2.373, em 16 de dezembro de 1954. Conforme o artigo 2.º do seu estatuto, a UFC goza de autonomia didática-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, obedecendo ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e a extensão (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2020, p.4).

De acordo com Bezerra (2012, p. 36), a UFC começou a proporcionar aos estudantes de graduação a oportunidade de participação nas atividades de monitoria a partir da reforma de 1968.

A atividade de monitoria se caracteriza como uma ferramenta pedagógica para a UFC, prevista no regimento da instituição, possibilitando ao estudante da graduação o aproveitamento dessa atividade como parte da carga horária, contribuindo para as atividades complementares exigidas no seu currículo de formação.

Conforme especificado pela Resolução de número 08 do Conselho de Ensino e Pesquisa - CEPE, de 26 de abril de 2013, em seu artigo 3.º, o PID tem dentre os seus objetivos: contribuir para o processo de formação do estudante de graduação; proporcionar a participação do estudante-monitor nas atividades docentes; facilitar a interação entre estudantes e professores nas atividades de ensino, visando à melhoria da aprendizagem; proporcionar ao monitor uma visão de conjunto da disciplina e das experiências da relação teoria e prática; envolver o estudante nas atividades de ensino associadas ao planejamento e à pesquisa (UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ, 2013, p. 01).

O estudante monitor, tanto bolsista, quanto voluntário, que passa pela experiência de monitoria, pode-se dizer, pelo "chão da sala de aula", torna-se sujeito da sua própria aprendizagem, ao desenvolver habilidades e competências com autonomia, senso de disciplina, criatividade, formação técnica e compromisso ético na sua ação e formação.

Por meio da atividade de monitoria, os(as) bolsistas e voluntários contam com a oportunidade de serem orientados, durante a prática da monitoria, por um(a) docente da mais alta competência epistemológica e ética, e com nível de doutorado. Portanto, é por meio de tal vivência que o(a) monitor desenvolve leituras e ambiências do cotidiano acadêmico em contato direto com o(a) professor(a) orientador(a), acompanhando, orientando, tirando dúvidas e esclarecendo os(as) estudantes perceber os matriculados na disciplina, onde o projeto de monitoria se desenvolve.

Metodologia

Sabe-se que a audição é, desde o ventre, um conector com o mundo externo. Ouvir o que se conta, por intermédio das palavras ditas, é um hábito que envolve o ser humano desde quando o corpo está ainda informe. Le Goff (2007, p. 477), no que lhe concerne, nos alerta de que a memória é um campo de descoberta, pois é onde a história cresce e se alimenta, procurando salvar o passado para servir o presente e o futuro. Deste modo, ocupou-se em ouvir e compreender as narrativas de quem realmente vivenciou a monitoria.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas, interligadas entre si. Na primeira etapa, fez-se uma revisão bibliográfica da temática na tentativa de uma compreensão da inserção da monitoria no sistema educacional brasileiro. Na segunda etapa, foram selecionados os sujeitos participantes. O recurso para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada. Para a realização das entrevistas, foi necessário que se encontrasse apoio no uso de recursos tecnológicos.

Deste modo, o convite foi divulgado, em grupos de uma rede social específica, aos estudantes concluintes do curso de Licenciatura em Pedagogia da FACED-UFC que pudessem e quisessem colaborar com a pesquisa. Mediante confirmação, foram agendadas as entrevistas por via remota, conforme a disponibilidade de tempo dos participantes.

Após a divulgação, quatro sujeitos do sexo feminino se propuseram a participar. Por amostragem, apenas quatro estudantes foram entrevistados, gerando uma narrativa sobre sua experiência no PID. Ao todo, para cada pesquisado foram lançadas 10 perguntas, para nortear a entrevista. As perguntas foram realizadas e gravadas em um smartphone, por meio de um aplicativo instalado no aparelho, e contou-se com a permissão de cada sujeito para a gravação.

Na terceira etapa da pesquisa, foram feitas as transcrições e as análises dos dados. As falas, ao serem transcritas em um documento particular na versão *word*, foram mantidas em sua originalidade ao serem destacadas no texto final da pesquisa.

Por meio das narrativas dos alunos, foi possível uma compreensão da colaboração do referido Programa de Monitoria na formação docente.

Resultados e Discussão

A forma como as narrativas aparecem neste trabalho remontam de que maneira os autores compreenderam a relevância dessa atividade para a formação acadêmica. Desta maneira, na visão dos sujeitos da pesquisa, sobre os motivos que levaram a se submeterem a seleção do programa estão envoltas no interesse pelo assunto da disciplina, elevação do currículo, um desafio pessoal na graduação, como também, se "aventurar" pelo próprio curso. Essas falas erigem a valorização do PID na academia, pois torna-se mais que uma experiência.

A entrevistada 1 destaca ter sido uma oportunidade de se vivenciar o "para além da formação no curso de graduação". "(...) o principal objetivo de entrar no PID foi porque eu queria me aprofundar naqueles conteúdos da disciplina" (ENTREVISTADA 1, 2022, informação verbal).

A segunda pergunta realizada teve como objetivo sondar se a motivação inicial, aparente na fala das entrevistadas, havia sido alcançada; se haviam tido o aprimoramento dos conteúdos da disciplina que elas se submeteram a atuar. Se destaca na fala da entrevistada 2: "(...) foi importante na época porque eu associei o que eu estudava (...) na disciplina com o que eu pude fazer na escola. Voltar como monitora ajuda a tapar as lacunas de alguns conteúdos e revê-los também (...)" (ENTREVISTADA 2, 2022, informação verbal). É relevante comentar que apesar da insegurança que é natural na atuação como monitora, esta sensação é amenizada à medida que o monitor passa a se apropriar dos assuntos estudados.

Sobre o quanto a monitoria havia afetado o rendimento acadêmico, a entrevistada 1 relata: "(...) em relação ao rendimento acadêmico, eu sempre fui boa. Porém, melhorou bastante depois que me tornei monitora, pois a colaboração não foi só no rendimento acadêmico, mas na minha visão de mundo" (ENTREVISTADA 1, 2022, informação verbal).

As demais participantes, por sua vez, destacam pontos referentes ao ensino e a aprendizagem, onde expressam que a monitoria colaborou para o crescimento na visão e compreensão deste assunto: "(...) a monitoria influenciou porque é exatamente, esse processo de ensino e aprendizagem, eu vi 'ao vivo e a cores', meio que numa posição de pesquisadora, analisando (...)" (ENTREVISTADA 4, 2022, informação verbal).

Dito isso, foi questionado qual a importância do professor-orientador para o aluno-monitor. Para a entrevistada 3, esta relação é importante e deve ser: "(...) de companhei-

rismo do professor para poder, até mesmo ali, (...) alcançar aquilo que a gente precisa como (...) futuros professores" (ENTREVISTADA 3, 2022, informação verbal).

A pergunta central do diálogo estava envolta à premissa para se compreender se o PID havia motivado seus participantes a seguir a carreira docente ou lhes havia feito desistir, pois estimular a carreira docente é um objetivo do programa. Todas as participantes alegaram que se sentiram estimuladas e destaca-se a seguinte fala: "Antes eu queria só a carreira na educação básica, mas hoje em dia eu entendo a importância de pesquisar" (ENTREVISTADA 2, 2022, informação verbal).

Em face do exposto, foi indagado se as participantes consideravam o PID um diferencial na formação acadêmica, para a participante 1, ele não foi apenas um diferencial, mas um "divisor de águas", como a mesma descreveu, pois ela já havia tido a experiência em um projeto do PIBID (monitoria no ensino fundamental) e experimentado à docência por meio do trabalho como auxiliar em uma creche da prefeitura de Fortaleza, mas o PID "foi uma questão de se identificar mais, de poder estar naquela realidade e poder trazer certos assuntos que só era tratado com pessoas adultas (...)" (ENTREVISTADA 1, 2022, informação verbal).

Para a participante quatro, a monitoria expressou um diferencial e também uma "injeção de ânimo" para prosseguir no curso de graduação: "E aí com a monitoria foi despertando novas relações, com novas relações, novos aprendizados, novas percepções de realidade, (...) **novas motivações com certeza**. (ENTREVISTADA 4, 2022, informação verbal, grifo dos autores).

As narrativas dos participantes bolsistas de monitoria coroam a função de monitor que, ao longo da história, mostra-se relevante na educação e que, apesar das modificações ao longo dos anos, apresenta-se como uma experiência que segue motivando a carreira docente e contribuindo para o ensino e a aprendizagem.

Considerações finais

A monitoria ao longo de sua história tem colaborado para que sujeitos que se destacam no domínio de determinados assuntos escolares, orientados por seus respectivos professores responsáveis por aquele conteúdo, colaborem com os estudantes que enfrentam dificuldades em compreender. Por meio das narrativas cedidas pelas alunas que participaram do programa de monitoria da Universidade Federal do Ceará, atuando, por intermédio do Programa de Iniciação à Docência, como monitoras em disciplinas do curso de graduação em Pedagogia, no qual se apresenta um determinado tempo e contexto histórico, foi possível visualizar a resposta para a problemática deste trabalho, no qual se questiona de que maneira o programa foi significativo na formação docente.

Portanto, no decorrer deste estudo, foi possível compreender que dentro da Faculdade de Educação, o PID tem sido observado como um programa conhecido, socializado e de fervente aceitação pela entidade estudantil, caracterizando-se como uma férrea contribuição no ambiente acadêmico. O estudo possibilitou ainda que a visão sobre o profissional docente fosse ampliada, compreendendo-o como um profissional que também se preocupa com a aprendizagem dos seus alunos para além dos conteúdos; como mediador para despertar no educando o desejo de aprimorar o seu saber, sempre desperto, pronto a aprender e recomeçar para melhor servir a sociedade.

Referências

BEZERRA, Josy Kelly Abreu. Monitoria de iniciação à docência no contexto da Universidade Federal do Ceará: aspectos legais e sua aplicabilidade. 2012. 128f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza (CE), 2012.

BRASIL. Decreto Federal nº 66.315, de 13 de março de 1970. Dispõe sobre programa de participação do estudante em trabalhos de magistérios e em outras atividades dos estabelecimentos de ensino superior federal. 1970. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1970/d66315.html. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm. Acesso em: 17 ago. 2022.

ENTREVISTADO 1. Depoimento [set. de 2022]. [Entrevista cedida a] Karytia Nayara Gonçalves da Silveira. Fortaleza: Faculdade de Educação- UFC, 2022. 3 arquivos mp3 (20min). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a atuação do monitor PID.

ENTREVISTADO 2. Depoimento [set. de 2022]. [Entrevista cedida a] Karytia Nayara Gonçalves da Silveira. Fortaleza: Faculdade de Educação- UFC, 2022. 3 arquivos mp3 (16min57s). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a atuação do monitor PID.

ENTREVISTADO 3. Depoimento [set. de 2022]. [Entrevista cedida a] Karytia Nayara Gonçalves da Silveira. Entrevista via plataforma digital, 2022. 7 arquivos mp3 (13min24s). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a atuação do monitor PID.

ENTREVISTADO 4. Depoimento [set. de 2022]. [Entrevista cedida a] Karytia Nayara Gonçalves da Silveira. Fortaleza: Faculdade de Educação- UFC, 2022. 5 arquivos mp3 (12min). Entrevista concedida para a pesquisa sobre a atuação do monitor PID.

LE GOFF, Jacques. História e memória. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Conselho de Ensino e Pesquisa e Extensão. Resolução nº08/2013, de 26 de abril de 2013. Anexo V da Resolução nº 08/CEPE, de 26 de abril de 2013, Fortaleza: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2013. Disponível em: <https://prograd.ufc.br/wp-content/uploads/2014/05/pid-anexo-v-resolucao-regulamentadora-08-2013.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2022.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. Estatuto da Universidade Federal do Ceará. 2020. Disponível em: https://www.ufc.br/images/_files/a_universidade/estatuto_ufc/estatuto_ufc.pdf. Acesso em: 20 ago. 2022.

Danielle Rodrigues de Oliveira

Aline Soares Campos

José Gerardo Vasconcelos

Introdução

O movimento de ocupação protagonizado pelos estudantes brasileiros ganharam os noticiários sendo denominado "primavera secundarista", uma referência a denominada Primavera Árabe. As ocupações secundaristas ganharam impulso inicial em São Paulo, no ano de 2015, tendo como principal pauta a luta pelo funcionamento de escolas que estavam ameaçadas de fechar devido à "reorganização" que o governo Geraldo Alckmin desejava fazer, sem nenhuma consulta prévia a comunidade escolar. Os estudantes paulistas ocuparam mais de 200 escolas e depois de meses de luta, conseguiram barrar os fechamentos. A vitória dos secundaristas paulistas, a cartilha sobre como ocupar um colégio, os relatos, os vídeos, as fotos e as músicas circularam rapidamente nas redes sociais e conquistaram o apoio de muitas pessoas, dentre elas, professores, artistas e sociedade em geral.

Nem toda a sociedade, porém, demonstrou satisfação e apoio aos estudantes. Algumas pessoas e grupos de direita se posicionaram contra as ocupações, sob as mais variadas argumentações. Muitos condenavam numa perspectiva ideológica, de vínculos com o crescimento do conservadorismo e antiesquerdismo crescente no país, de ver as ocupações como uma "baderna". Houve quem usava um discurso educacional, na medida em que os estudantes, em boa parte do 3º ano do ensino médio deveriam estar se preocupando com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Também foram difundidos discursos machistas, depreciativo das meninas que atuavam nas ocupações, de "desocupadas a levianas", sobremaneira porque estas rompiam com a ideia da mulher/filha, que deveria estar em casa em modelo de família tradicional, e do controle do corpo feminino, visto que as alunas estavam dividindo os dormitórios e "sujeitas à sexualidade". Também ocorreram manifestações homofóbicas, pela orientação sexual de alguns dos ocupantes.

As ocupações também tornaram visíveis as divergências de pensamento entre a juventude. De um lado jovens de vários estados brasileiros se uniram, deixando o conforto de suas casas para dormir, cozinhar, planejar estratégias de luta, divulgar as pautas do movimento e dar apoio aos estudantes de outras escolas que desejavam iniciar o processo de ocupação. Por outro lado, houve muitas dúvidas e debates sobre a efetiva condução do movimento, o que expos muitas vezes as referidas divergências entre os estudantes.

O Movimento Brasil Livre (MBL), grupo de direita que ganhou força após as manifestações de 2013, conhecido por organizar nas redes sociais manifestações em vários Estados brasileiros pelo *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff. O MBL passou a fazer forte discurso anticomunista/antiesquerdista, realizou reiteradas críticas a União Nacional dos Estudantes (UNE) e a União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), embate que perdurou durante todo o processo das ocupações, e construiu em contrapartida, a luta pelas desocupações, almejando que os estudantes desocupassem as escolas o mais rápido possível. "A ofensiva montada pelo grupo contra as ocupações é baseada na ideia de que os estudantes estão sendo doutrinados, manipulados e usados pela UNE e pela UBES".

Além dos grupos de direita, houve ainda a pressão por parte da Secretaria de Educação/governos estaduais e a repressão policial que esteve presente em todos os Estados,

em alguns de forma mais branda e respeitosa, em outros de maneira mais truculenta e intimidadora. Constatamos que houve muita crítica destrutiva e pouco diálogo entre os defensores da ocupação e os que desejavam o seu fim.

As ocupações secundaristas brasileiras em 2016 e suas reivindicações

No primeiro semestre de 2016, estudantes de outras unidades da federação iniciaram igualmente protestos, a exemplo de Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Ceará. Numa verdadeira "onda" nacional, em várias cidades estudantes se articulavam, ocupavam escolas e viravam protagonistas por mudanças na educação, em busca, sobretudo de um ensino de melhor qualidade e melhorias na infraestrutura das escolas.

Os manifestantes questionavam o descaso dos governos estaduais para com as escolas públicas. Criticavam problemas como a qualidade da merenda escolar, a precariedade da estrutura das salas e prédios escolares (ventiladores danificados, salas quentes e mal iluminadas, bebedouros com água contaminada, etc.), a falta de espaço para as atividades físicas e artísticas, a falta de professores e o autoritarismo de gestores.

Os estudantes também criticaram a qualidade das aulas, levantando questionamentos acerca do cotidiano em sala de aula, problematizando a utilização dos métodos tradicionais que ainda estão presentes na educação formal de uma maneira intensa na maioria das áreas de estudo. O escritor e educador Paulo Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2013) trouxe vários elementos importantes para reflexão sobre a educação e sua práxis, ressaltando que a narrativa de acontecimentos, fórmulas ou regras gramaticais para a simples memorização não produz efeitos e nem transformações reais na vida dos educadores e dos educandos.

Diante das insatisfações, não apenas no que toca a esfera estadual, mas também nas problemáticas enfrentadas no governo do novo presidente, Michel Temer, que assumiu interinamente o poder a 12 de maio de 2016 – e definitivamente, a 31 de agosto –, com o impeachment/golpe e cassação do mandato da presidente Dilma Rousseff. No contexto da agitação política e social do país, a luta dos secundaristas por uma educação de qualidade foi sendo ampliada e as questões políticas nacionais igualmente tiveram inserções nas pautas dos ocupantes.

A proposta de emenda constitucional (PEC 55/241), também conhecida popularmente como "PEC do fim do mundo" aprovada no governo de Temer, que congelou as despesas do Governo Federal por 20 anos, incluindo todos os pilares para o bem estar social, em especial, a Educação e a Saúde, gerou insatisfação popular e mobilizou a revolta dos estudantes. Aliado a isso, os estudantes também contestavam a medida provisória (MP 746), que tratava da reforma do ensino médio, e o movimento "Escola Sem Partido", que defende o conservadorismo nas escolas. Os estudantes universitários uniram-se a luta dos estudantes secundaristas

Nesta nova década, um dado novo entrou na pauta das lutas e dos estudos sobre a educação: novas formas de manifestação, especialmente de jovens, advindas da sociedade civil não organizada nos moldes clássicos, demandando educação, não apenas o acesso ou "Mais Educação", mas demandando educação com qualidade, para além dos discursos e retóricas dos planos e promessas dos políticos e dirigentes (GONH, 2019, p. 48).

Segundo dados da UBES, no Brasil, 1.197 instituições escolares foram ocupadas em 2016 e, especificamente no estado do Ceará, 56 escolas da rede pública estadual. Os jovens protagonizaram a luta pela educação, valorizando a escola, o conhecimento e as questões políticas do país, dando exemplos de como construir um currículo integrado,

unindo as disciplinas durante as atividades e realizando oficinas que possuíam relação com a realidade em que vivem

Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (FREIRE, 2013, p. 50).

Demonstraram que nem sempre o que ocorre nas escolas é a falta de interesse por parte dos discentes, mas o distanciamento entre o que se aprende e o que se vive. As ocupações demonstraram a insatisfação com as questões políticas e também o desejo da juventude por um ensino relacionado às problemáticas sociais, políticas e econômicas da atualidade.

As reflexões acerca das ocupações das escolas públicas têm como referências os pensamentos de Foucault (2014), Certeau (2014) e Bauman (2013). Assim, aborda-se ao longo deste estudo algumas categorias. A primeira é a de cultura escolar, usada para entender como era o contexto escolar dos ocupantes. Para isso, utiliza-se Michel Foucault (2014) que possibilita compreender as relações de poder e as disciplinas dentro da instituição formal escola. Emprega-se também outras categorias, a exemplo de estratégias e táticas, como entende Certeau (2014), que permitem entender as atuações e reações dos atores sociais e políticos envolvidos nas ocupações. Michel de Certeau (2014) possibilita olhar para o dia a dia escolar de outra forma, fazendo perceber os usos dos discursos e as minúcias de um cotidiano politizado, com as pretensões dos que tentam dominar (estratégia) e as manobras sagazes, astutas, oportunistas (táticas) dos que desejam escapar ao controle e dominação. Certeau nos mostra a tática como esperteza dos oprimidos, que cavam e se aproveitam as brechas do sistema para melhor passar ou existir. Os indivíduos que fazem e criam e assim, fazem-se e criam-se, conforme suas experiências e vivências. Nesse sentido, a juventude também se mostra uma categoria essencial para compreensão do mundo e da sociedade. Foram os jovens com todas as suas aspirações, dúvidas, acertos e equívocos, que organizaram esse movimento de resistência.

Michel de Certeau (2014), ao pesquisar as relações de poder, esclareceu que as estratégias são planejadas, estão presentes tanto na ação como no discurso, mas apesar da preocupação com a racionalidade, nem sempre as estratégias alcançam o alvo e os objetivos desejados, pois podem entrar em conflito com as táticas, ou com outras estratégias, e fracassam. Assim, o forte articula suas estratégias, traça e calcula racionalmente suas ações

Chamo de estratégia o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou os concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos de pesquisa, etc.). Como na administração de empresas, toda racionalização "estratégica" procura em primeiro lugar distinguir de um "ambiente" um "próprio", isto é, o lugar do poder e do querer próprios (CERTEAU, 2014, p. 93).

Ao investigar as práticas cotidianas, Michel de Certeau explica algumas divergências entre as estratégias e as táticas. Para ele, as estratégias são projetadas, seus passos são calculados e muitas vezes manipulam as situações através das relações de poder. Em contrapartida, a tática é pensada da seguinte forma

[...] não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de

previsão e de convocação própria: a tática é movimento "dentro do campo de visão do inimigo", como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. [...] Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia. Em suma, a tática é a arte do fraco (CERTEAU, 2014, p. 94-95).

As táticas são movidas por intuição, buscam maneiras de escapar das estratégias quando apresentam fissuras ou lacunas, dessa forma, os sujeitos criam e inventam maneiras de fazer e resistir. Para Certeau (2014), as disputas de poder não são passivas, os fortes buscam formas de armar estratégias e os fracos encontram táticas para boicotá-las

As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo - às circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, à rapidez de movimentos que mudam a organização do espaço, às relações entre momentos sucessivos de um "golpe", aos cruzamentos possíveis de durações e ritmos heterogêneos, etc. [...] as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar oferece ao gasto do tempo; as táticas apontam para uma hábil utilização do tempo, das ocasiões que apresenta e também dos jogos que introduz nas fundações de um poder (CERTEAU, 2014, p. 96).

Diante disso, a pesquisa também investiga a resignificação que os estudantes deram a sala de aula. Ainda inspirados em Michel de Certeau que pensa o lugar como "a ordem (seja qual for) segundo a qual se distribuem elementos nas relações de coexistência. [...] um lugar é, portanto, uma configuração instantânea de posições. Implica uma indicação de estabilidade" (CERTEAU, 2014, p. 184). Existe uma relação entre esta definição de lugar com o processo de ocupação das escolas.

É importante para compreender como os estudantes transformaram a sala de aula, considerada um lugar de ensino aprendizagem, em espaço de luta e socialização, a exemplo, algumas salas se tornaram cozinha, dormitório, dispensa de alimentos, entre outras. De acordo com Certeau, o "espaço é um cruzamento de móveis. É de certo modo animado pelo conjunto de movimentos que aí se desdobram. Espaço é o efeito produzido pelas operações que o orientam, os circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidade polivalente de programas conflituais ou de proximidades contratuais [...]" (CERTEAU, 2014, p. 184).

A resistência dos estudantes pode ser percebida em vários âmbitos. Dessa forma, ante uma escola pensada como um espaço de disciplina e produtividade pelo Estado, família, professores, diretores, polícia e mesmo os próprios alunos, os estudantes partícipes das ocupações fizeram um grande questionamento, usando das mais diversas táticas para resistir e se contrapor. Por isso, para além das questões macropolíticas, nos atentamos também em investigar como os estudantes foram conquistando pequenas vitórias e espaços no cotidiano. Desse modo, a pesquisa dialoga com Michel de Certeau quando ele diz

[...] esta "microfísica do poder" privilegia o aparelho produtor (da disciplina), ainda que, na "educação", ela ponha em evidência o sistema de uma "repressão" e mostre como, por trás dos bastidores, tecnologias mudas determinam ou curto-circuitam as encenações institucionais. Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da "vigilância", mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também "minúsculos" e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que "maneiras de fazer" formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou "dominados"?), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (CERTEAU, 2014, p.40-41).

Michel Foucault, também importante neste trabalho, dedicou-se a estudar as relações de poder como sendo fundamentais para a compreensão da realidade social, política e cultural da sociedade. Para ele, “um poder só pode se exercer sobre o outro à medida que ainda reste a esse último a possibilidade de se matar, de pular pela janela ou de matar o outro. Isso significa que, nas relações de poder, há necessariamente possibilidade de resistência” (FOUCAULT, 2004, p. 277). Foucault também analisou como as relações de poder estão presentes nas instituições sociais e se perpetuam através das disciplinas. “Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas” (FOUCAULT, 2014, p. 135).

Sendo assim, percebe-se que a cultura escolar é marcada por códigos de disciplinas que almejam formar jovens dóceis e úteis para a sociedade. Michel Foucault (2014), na terceira parte do seu livro “Vigiar e punir”, abordou como as disciplinas atuam nas escolas, nos quartéis, nos hospitais e nas prisões de uma forma marcante e intensa.

Dentro das escolas de ensino médio podemos observar a presença do poder disciplinador analisado por Foucault (2014). Todos os estudantes utilizam uniformes, tem horário fixo para entrar e sair, precisam pedir permissão para ir ao banheiro ou beber água, devem preservar o silêncio na sala de aula, fazer as atividades, ou seja, são constantemente vigiados e controlados pelas normas escolares. Desse modo, os estudantes são ensinados a terem um comportamento exemplar, a usarem roupas adequadas, a terem uma boa retórica diante das pessoas e a respeitarem a hierarquia.

A maioria das pessoas defende que um bom estudante é aquele que chega pontualmente à escola, não fomenta conversas paralelas, demonstra ser atento a tudo que o professor diz, não foge das aulas, ou seja, os que conseguem seguir essas normas são rotulados como sendo estudiosos, esforçados, dedicados, inteligentes, brilhantes, empenhados. Em contrapartida, os que quebram essas regras são taxados de preguiçosos, desinteressados, inúteis, bagunceiros, vândalos, entre outros. O comportamento que foge as normas é punido com termo de advertência, suspensão ou até mesmo transferência escolar. Desse modo, percebe-se que a escola é uma instituição formal, detentora de muitos saberes e tem o objetivo de formar cidadãos dóceis e úteis, como nos disse Foucault (2014).

Entretanto, os estudantes secundaristas que ocuparam as suas escolas se destacam por serem sujeitos ativos. Eles encontraram maneiras de transgredir, burlar, questionar, desobedecer, e assim, produzir táticas, inventando formas de resistência ao que lhes é imposto. Os discentes buscaram nas práticas cotidianas encontrar espaços, lacunas e frestas para criar algo novo. Apesar da pressão disciplinar que tenta formar corpos dóceis, maleáveis e passivos, os estudantes resistem.

Em relação à presente reflexão sobre os estudantes secundaristas que construíram o movimento das ocupações, a pesquisa orienta-se em algumas investigações de Zygmund Bauman sobre a juventude e a educação contemporânea. Nestas, o sociólogo ressalta que “o único propósito invariável da educação era, é e continuará a ser a preparação desses jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar” (BAUMAN, 2013, p. 25). Segundo ele, a cultura da sociedade atual está baseada no consumismo e no individualismo, sendo assim, os jovens são preparados para que as suas dores, insatisfações, frustrações e medos sejam sofridos na solidão.

Considerações finais

O movimento de ocupações dos estudantes secundaristas permite compreender o jogo das estratégias e táticas nas disputas de poder. Ao investigar as experiências construídas pelos estudantes que ocuparam as escolas públicas, percebe-se como as disputas

de poder afetaram a juventude nas suas relações com os amigos, os inimigos, a família, os professores, a mídia, a polícia, o Estado e a sociedade em geral. Em outras palavras, a juventude ocupante das escolas como um importante ator político

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 (DAYRELL, 2003, p. 42).

O movimento das ocupações foi pensado pela juventude. Seus anseios, medos, questionamentos, sonhos, dilemas e crenças, bem como seus equívocos, foram elementos importantes para a construção da luta. Os jovens das camadas populares se uniram em diferentes estados brasileiros e com o lema: "OCUPAR E RESISTIR" mostraram a força de seus ideais

Os jovens são herdeiros e inovadores, fracos e fortes, perigo e promessa, violência e inocência, desemprego e desenvolvimento, droga e pureza, dependência e disponibilidade, ou seja, para resumir o conjunto das contradições, os jovens são ao mesmo tempo problema e solução (CHARLOT, 2006, p. 2).

A juventude brasileira participou ativamente de outros momentos históricos importantes para o país, a exemplo da intensa mobilização contra a Ditadura Militar (1964 – 1985), das "Diretas Já" (quando lutavam pelo direito ao voto direto para presidente), das manifestações dos "Caras-Pintadas" em 1992 (quando buscavam o impeachment do presidente da época, Fernando Collor de Mello) e, porque não, dos protestos de 2013. As Revolta das Canetas de 2016 foi mais um desses momentos de luta e sonhos juvenis.

Em nossa época, período em que a juventude tantas vezes é criticada pelo desinteresse em relação aos estudos, pela passividade política, pelo tempo que perde conectado aos meios tecnológicos, em especial, as redes sociais, somos surpreendidos por uma onda de protestos de jovens secundaristas das escolas públicas brasileiras. Denotando um processo de politização inerente às ocupações, a maioria das escolas foi ocupada após votação estudantil em assembleias organizadas pelos próprios estudantes. Durante a duração das ocupações, os debates e deliberações eram feitas coletivamente pelos partícipes. Enfim, alunos que fizeram e se fizeram como indivíduos e atores políticos.

Referências

ANDRADE, Domitila. A dauto Bezerra é a 5ª escola da rede estadual ocupada por estudantes. **O Povo**, Fortaleza, 4 maio 2016. Disponível em: <<https://www.20.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/05/04/noticiafortaleza,3610351/adauto-bezerra-e-5-escola-da-rede-estadual-ocupada-por-estudantes.shtml>> Acesso em: 02. abr. 2018.

ARAUJO, Amanda. Chega a 49 o número de escolas ocupadas por estudantes no Ceará. **O Povo**, Fortaleza, 18 maio 2016. Disponível em: <https://www.20.opovo.com.br/app/fortaleza/2016/05/18/noticiafortaleza,3614703/chega-a-48-o-numero-de-escolas-ocupadas-por-estudantes-no-ceara.shtml>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. As artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. 22. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

CHARLOT, Bernard. **Juventudes sergipanas**. Aracaju: Andrade, 2006.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.) **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação [online]**, [S.l.], n. 24, p. 40-52, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782003000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 maio 2022.

FEITOSA, Angélica. Estudantes ocupam 3ª escola do Estado em Fortaleza. **O Povo**, Fortaleza, 4 maio 2016. Disponível em: <https://www20.opovo.com.br/app/opovo/cotidiano/2016/05/04/noticiasjornalcotidiano,3610160/estudantes-ocupam-3-escola-do-estado-em-fortaleza.shtml> Acesso em: 2 abr. 2018.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalheite. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais e Educação no Brasil. *In*: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúrion (Orgs.). **Ocupar e resistir: movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34; FAPESP, 2019.

LOWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.) **Por que gritamos golpe?** para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

O MAL-EDUCADO. **Como ocupar um colégio?** Manual escrito por estudantes secundaristas da Argentina e Chile. Argentina: O mal-educado, 2015. Disponível em: <https://www.facebook.com/mal.educado.sp/posts/713559985444416>. Acesso em: 30 jan. 2019.

UBES. **UBES divulga lista de escolas ocupadas e pautas das mobilizações**. São Paulo: UBES, 2016. Disponível em: <https://ubes.org.br/2016/ubes-divulga-lista-de-escolas-ocupadas-e-pautas-das-mobilizacoes/>. Acesso em: 30. ago. 2019.

7 HISTÓRIA E EDUCAÇÃO: AS LIÇÕES E OS APRENDIZADOS DAS JORNADAS DE LUTA À FLORA DO COMITÊ PRÓ-TOMBAMENTO DAS ÁRVORES DO BENFICA (CPTAB)

Francisco José Silva Calixto

Introdução

PELO VERDE

Um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação da UFC (Faced) já se mobiliza em favor do tombamento de seis árvores do Campus. Isso, porque um novo bloco que seria destinado à Faced, Contábeis e Arquitetura será erguido em área de estacionamento e do Centro Acadêmico. Pelo projeto, as árvores, frondosas e com décadas de vida, virão ao chão¹.

Este artigo é situado no campo da História do Tempo Presente e da História Educação, do meio e inteiro ambiente e afins. Portanto, das tantas possibilidades e linguagens da História e tem por escopo registrar, pensar, compreender as lições e os aprendizados das jornadas de luta do Comitê Pró-Tombamento das Árvores do Benfica (**CPTAB**). O comitê foi um fenômeno social fruto do processo de forças sociais, no lugar onde se bem fica, naquela quadra histórica, lá pelos fins de 2006 e inícios de 2007, logo na primeira década do 3º milênio.

Nas páginas do jornal O Povo (vide epígrafe) o acontecimento toma visibilidade social e histórica. Aquele tempo era apresentado algumas teses catastróficas com relação à habitabilidade no planeta Terra, face às ações de barbárie do Homem, em nome do progresso do Capital, da Ciência e da Fé. Conforme assinala LÉVÊQUE (1999):

(. ...) não houve muita preocupação sobre o devir da diversidade biológica, tão longo foi o período em que os recursos vivos pareciam inesgotáveis e que o espaço era suficiente para permitir que os homens ocupassem novas terras sem comprometer, portanto, o futuro das outras espécies².

Assim caminhava a Humanidade naqueles dias correntes no espaço-tempo. A contemporaneidade e todas suas dobras, naquele período caracterizavam-se pelo confronto entre as forças, onde se apoiam a ordem e o progresso e aquelas forças dionisíacas (a loucura, o êxtase, o ócio criativo). Todo esse embate entre a Modernidade e sua sucedânea, a Pós-Modernidade expressava-se no retorno ao trágico. Na contraposição entre a racionalidade e trágico observava-se então as dobras daquele e do atual devir-histórico. Nessa passagem, MAFESSOLI (2003) nos fala sobre essa caracterização que é presente em nossos dias, nas sociedades além-hodiernas.

Em função desse presenteísmo, a grande mudança de paradigma que está operando é bem o deslizar de uma concepção do mundo "egocentrada" à outra "locuscentrada". No primeiro caso – a modernidade que se acaba –, a primazia é concedida a um indivíduo racional que vive em uma sociedade contratual; no segundo – a pós-modernidade nascente –, o que está em jogo são os grupos, as "neotribos" que investem em espaços específicos e se acomodam a eles (MAFESSOLI, 2003, p.8). [Grifos e aspas do autor].

O Comitê Pró-Tombamento das Árvores do Benfica foi plasmado neste contexto global e local. Pensamos ser oportuno e justifica-se uma reflexão posto que já passaram algum tempo, dos primeiros e constantes embates. Uma análise sobre quais foram as lições e os aprendizados deixados por esse movimento de carinho, proteção e preservação à Flora

1 Disponível na Internet via: <http://www.opovo.com.br/opovo/colunas/vertical/648210.html>. Data do acesso: 02/06/2023. Jornal O POVO, dia 17/11/2022, Coluna Vertical.

2 LÉVÊQUE, Christian. **A biodiversidade**. São Paulo: EDUSC, 1999. p. 9-10.

benficana. O que pensar acerca de suas ações, provocações e pedagogia? Quanto aos seus inúmeros atos, quais os legados deixaram à posteridade na história local? Que saberes e fazeres afloraram com movimentação de máquinas discursivas e práxis educativas que versavam sobre a Educação Patrimonial e Ambiental?

Nessa comunicação apresentamos para reflexão, as lições e os aprendizados dessas jornadas, com o intuito de buscar responder tais inquietações. Seguida a essa introdução, na seção seguinte apresentamos a genealogia do CPTAB, apontamos suas premissas, inclinações e caráter político e, ainda, as principais atividades desenvolvidas nesse período. Noutra seção, refletimos sobre a dinâmica histórico-social do fenômeno os diálogos intempestivos possíveis, as interfaces e intersecções acerca da problemática. Por fim, nas considerações finais evocamos à memória, algumas ideias sobre as lições advindas das jornadas de luta à Flora. Sobre o tempo e o lugar, onde se desenrolaram estas lutas, que são contínuas, pois as forças do 'progresso' e do 'desenvolvimento' insistem em produzir barbárie por toda Terra e, em especial, no *campus* do Benfica, um dos singulares lugares de saberes e memórias da Universidade Federal do Ceará.

O CPTAB – Genealogia, Estratégias e Táticas

No contexto e atmosfera de globalização das agressões à natureza e aos homens de poesia e de Filosofia, na sua singularidade e especificidade, foi que aconteceu a gênese das jornadas de luta do CPTAB. Evidenciam-se as origens do **Movimento Tombar Pra Não Tombar**, a célula-tronco do CPTAB, conforme documentos consultados.

O Comitê Pró-Tombamento das Árvores do Benfica (CPTAB) teve a sua gênese em novembro de 2006. Originou-se com o ideal de lutar pela não-derrubada das árvores do bairro do Benfica, na cidade de Fortaleza-CE. A constituição do comitê ocorreu por várias motivações, desde a luta ecológica até à luta memorial, passando também por uma concepção de política e organização social que, aliadas às questões individuais e de afinidades eletivas resultaram na gênese daquele plural movimento.

Além da indignação acumulada em relação à política ambiental no espaço da Universidade Federal do Ceará, a motivação inicial para a organização do CPTAB foi a existência de um grande projeto de intervenção e construção no espaço do bosque da Faculdade de Educação, que previa a derrubada de 06 árvores do *campus* do Benfica, conforme audiência realizada no dia 04/12/2006 para apresentação da obra, pelo reitor à época, o Prof. René Barreira, e arquiteto responsável, Prof. Neudson Braga. O projeto consistia num prédio com uma estrutura de 3 blocos, com 2 andares cada um. De acordo com proposta seria o "*centro de convivência, aproveitando a área verde do local*", conforme nota publicada pelo próprio ex-reitor no *site* da UFC³.

A dinâmica global e local: o movimento do movimento

O debate acerca do meio ambiente não se constitui em algo novo. Com a ascensão do Capital, sob os auspícios da razão instrumental legitimada pela Ciência, a degradação da Biota do globo terrestre caminhou a passos largos. Desde a Revolução Industrial passando por todos os seus desdobramentos, e das seguidas revoluções tecnológicas e das informações que uma destruição incessante engole florestas, rios e seres vivos os mais diversos. A extinção de algumas espécies da biodiversidade terrestre era algo dado como fato, não fora à ação de alguns seres portadores de poesia e filosofia e práxis radical. A preocupação destes indi-

3 Cfe. www.ufc.br/noticias. Acessado em 29/11/2006.

vídus amantes da natureza produziu máquinas discursivas e ações singulares. Um exemplo mundial de organização, tenacidade e luta de organismos como o *Green Peace* estimula às ações em todo o planeta, na tentativa de impedir uma catástrofe ainda maior.

Os problemas ecológicos causados pela intensiva exploração e agressão dos recursos naturais da Mãe-Terra há muito vêm sendo sentidos, através de uma série de desastres ambientais, como o aquecimento global, a produção de buracos na camada de ozônio, o efeito estufa, os tsunamis, as tempestades tropicais e a poluição das grandes metrópoles. Este desequilíbrio ambiental ocasionou, principalmente a partir da década de 70, o surgimento de movimentos ecológicos por todo o mundo, que se esforçam em ações de alerta, denunciando este esgotamento da natureza que se acentua demasiadamente devido à economia mercantil, concorrencial e selvagem em que vivemos. Os exemplos ecológicos do capitalismo de estado (*socialismo real*) – cujo desastre mais conhecido é o de Chernobyl – e na Europa “dos partidos verdes que se formaram nos anos 60 e 70, no começo com uma certa perspectiva radical, terminaram quase todos, entrando em governos de centro-esquerda e convertendo-se ao social-liberalismo”⁴, mostram-nos caminhos que não queremos seguir. O extermínio de diversas espécies animais, a destruição de vastas áreas florestais e a contaminação dos mares, rios e lagoas por populações em curva demográfica ascendente, demonstram que mesmo o esforço ambientalista de milhares de grupos ativistas espalhados pelo mundo não é ainda capaz de deter a sanha devastadora do capitalismo mundializado.

Neste processo de debates sobre a ecologia, o termo *biodiversidade*, contração do termo diversidade biológica, foi introduzido na metade dos anos 80, pelos naturalistas que se inquietavam pela rápida destruição dos ambientes naturais e de suas espécies, e reclamavam que a sociedade tomasse medidas para a proteção deste patrimônio.

Este conceito logo foi popularizado quando das discussões e fóruns da ECO-92⁵, que ficou conhecida como a *Cúpula da Terra*, pois considerada o evento ambiental mais importante do século XX. Dessa série de reflexões temos considerações de LÉVEQUE (1999), que conceitua biodiversidade “como a variabilidade dos organismos vivos de qualquer origem, compreendendo entre outros, os ecossistemas terrestres, marinhos e outros ecossistemas ecológicos dos quais eles fazem parte” (LÉVEQUE, 1999, p.14).

A nossa Fortaleza cidade com sua biodiversidade, já foi reconhecida como tendo um dos ecossistemas urbanos mais arborizados do país, isto por motivos naturais. Historicamente, as políticas de arborização do poder público municipal já se pautaram no transporte de espécies exóticas para fins de aformoseamento das ruas, como os inúmeros *Ficus Benjamins* que ainda hoje estão presentes em alguns bairros, como no Benfica. Os riscos são, além do desequilíbrio desse ecossistema, a queda da biodiversidade (das vidas que dependem da flora nativa), a homogeneidade da paisagem ao invés da diversidade e a possibilidade de ocorrência de pragas, como a que ocorreu na década de 60 em Fortaleza, quando um inseto, apelidado pela população de *Lacerdinha*, devastou os *Ficus Benjamins* plantados a partir dos anos 20 do século passado.

O bairro de Benfica, na capital do estado do Ceará, em Fortaleza, tem sido alvo de diversos estudos, com recortes os mais multifacetados, fragmentos de diversas literaturas e saberes dionisíacos, apontados em trabalhos acadêmicos, consubstanciados em teses, dissertações, ensaios e crônicas. Dentre outros, sublinhamos esta formulação do jornalista e cronista José Augusto Nascimento Filho (2002).

Pois bem, a Universidade. É a ela que se deve o segundo argumento que considero justo para esclarecer o mistério do Benfica. É nesse bairro onde

4 LOWY, Michel. Ecologia e Socialismo. Disponível na Internet via: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/02/373155.shtml>. Data do acesso: 23/06/2023.

5 Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a ECO 92, resultou em uma série de convenções, acordos e protocolos. Alguns dos quais não foram efetivados pelos países signatários, como o Protocolo de Kyoto - destinado a redução da emissão de gases - e outros ratificados como o da Convenção sobre Diversidade Biológica (CDB). Dos 175 países que assinaram a CDB, em 1992, no Rio de Janeiro, 168 confirmaram a disposição de respeitá-la, incluindo o Brasil. Disponível via: www.comciencia.br/reportagens/biodiversidade/bio06.htm / Acessado em 12/07/2007.

se concentram as principais escolas de Humanidades do Estado. Diversos estudantes e professores precisam viver ali pela proximidade das atividades acadêmicas. Muitos não vivem no bairro ou vivem de outra forma.⁶

O ilustre jornalista/cronista tão bem faz notar, nessas observações que a "proximidade" dos espaços de saber e das atividades educativas, bem como "o viver de outra forma" constituem a enigmática aura desse bairro tão singular nesta Fortaleza de Nossa Senhora de Assunção, na primeira década do século XXI. O Benfica por ser âncora de uma rede de equipamentos educativos⁷ de nossa Fortaleza cidade, dentre elas, a Universidade Federal do Ceará, mais particularmente o *campus* do Benfica apresenta esta distinção.

O território de Benfica tornou ao longo do tempo um laboratório social historicamente educativo por razões sobejamente evidenciadas na constituição da supracitada rede de equipamentos educativos.

O bairro do Benfica tem um cinturão verde ainda representativo da paisagem fortalezense de outrora, tanto a natural, pela presença de espécies nativas, quanto a paisagem construída pelos moradores desde o final do século XIX, que introduziram árvores estrangeiras, como as mangueiras centenárias que resistem ao tempo.

Com a necessidade que passava Fortaleza de residências para uma classe emergente de funcionários públicos, profissionais liberais e pequenos comerciantes do centro da cidade, a família Gentil ainda na década de 20 iniciou a abertura de vilas e ruas e a construção de residências para diferentes níveis de renda. O interessante, nesse projeto, é a preocupação com áreas verdes, não tendo sido derrubadas sequer aquelas árvores que ficaram no meio das ruas e que ainda hoje, resistem ao tempo.⁸

Ainda perceptível através de fotos aéreas, o Benfica de antigamente era coberto de um arvoredo repleto de cajueiros, ingazeiras e outras espécies nativas, sendo que muitas destas foram derrubadas pelos donos de chácaras para o cultivo de plantas exógenas, como mangueiras e tamarineiras, muitas das quais ainda vivas em quintais de moradores que herdaram, além das casas de seus antepassados, o hábito de cultivar hortas para agricultura de subsistência, junto com o apreço às árvores e às lembranças que elas representam.

Nos espaços da UFC, próximo às Casas de Cultura Estrangeira, sempre há uma grande árvore, de preferência mangueiras ou figueiras, que sombreiam toda a área externa da residência, criando um verdadeiro campo propício à sociabilidade em torno das antigas residências, que ainda hoje é aproveitado pelos estudantes nos intervalos entre as aulas, para animados papos, namoro, confraternizações etc. Além da importância ecológica, as sombras das árvores proporcionam espaços de sociabilidade e a manutenção de práticas sociais e educacionais que serão seriamente ameaçados quando de seu corte.

A iniciativa de mobilização originou-se de um grupo de estudantes, professores e moradores do bairro do Benfica. Em parte, inspirados em princípios libertários e na tentativa de superar a 'decadência política', a impotência e os simulacros percebidos na práxis dos "profissionais da tomada do poder"⁹.

O CPTAB pautou-se nos princípios de uma organização apartidária, não-hierarquizada e horizontalizada. A práxis educativa e política do CPTAB contrapunham-se ao chamado *centralismo democrático*, tão comum em organizações vinculadas aos partidos da es-

6 NASCIMENTO FILHO, José Augusto. Benfica. In: V Prêmio Ideal Clube de Literatura. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. p.45

7 A rede é composta pela Universidade Federal do Ceará, (Campus do Benfica); pelo Instituto Federal Tecnológico (IFET), a antiga Escola Técnica e, ainda ontem, Centro Federal Tecnológico (CEFET) e estende os seus laços e faz fronteira com o Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Acrescente-se as diversas escolas de Ensino Fundamental e Médio, privadas e públicas.

8 Cfe. VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. "Quem é de Benfica": O bairro como lugar da sociabilidade e espaço das práticas de resistência". Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Edição do Autor, 1999. p. 49.

9 BAUDRILLARD, Jean. Partidos comunistas: os paraísos artificiais da política. Rio de Janeiro: Rocco, 1985. p 10.

querda oficial, cujas práticas há muito já haviam viciado também o movimento estudantil, sindical, de bairros e outros. O resultado deste processo é perceptível na recente história política brasileira. "Assim funciona a roleta política, roteiro sem fim onde as apostas estão todas feitas e as mesmas cartas são distribuídas de cada vez."¹⁰

No bojo da organização¹¹ do CPTAB o debate sobre o conceito de patrimônio histórico foi significativo. É necessário salientar que, há muito superou a concepção herdada de uma prática preservacionista iniciada com o SPHAN (1937), que associou patrimônio histórico exclusivamente às edificações que provinham das construções oficiais do estado. Abarcando o que é chamado de *imaterial* (saberes-fazer, ditos populares, lendas etc.) e a natureza (patrimônio ambiental), a concepção de patrimônio em voga atualmente leva em consideração a importância da preservação de elementos que representem as memórias dos múltiplos grupos sociais formadores da nação brasileira, e não apenas a memória de um grupo que, através da preservação de seus monumentos, se impõe como história nacional.

As classes populares têm suas próprias maneiras cotidianamente vivenciadas de lembrar e preservar as memórias que têm importância reconhecida coletivamente. São formas e processos de preservação espontâneos, que nascem da experiência, daquilo que lhes é caro, significativo, importante, singular. Noutras palavras, o conceito pensado por De Certeau (1994) em *A invenção do cotidiano: artes de fazer*.

Significativo também foram os debates relativo à noção de tombamento. Compreendemos a mesma conforme as orientações do IPHAN. Ou seja, O tombamento¹² por parte do poder público é a ratificação e garantia, ancorada por lei, de que algum bem histórico e cultural significativo terá proteção e manutenção asseguradas: o que já têm, na memória das comunidades.

Percebemos que na crônica¹³ histórica de Fortaleza, a presença constante de árvores que ganharam um significado que vai muito além de sua importância ecológica, estando diretamente relacionado às experiências comunitárias e cotidianas dos habitantes para com elas, que nos contam a história da cidade a partir da memória de seus moradores.

Compreendemos a memória como conquista e luta em meio ao conflito de projetos sociais e, neste sentido, o CPTAB portou-se como um construtor das memórias de seu tempo, aglutinando iniciativas que propiciaram pensar a construção da memória no espaço da cidade. A partir da campanha pela sensibilização da sociedade civil para a importância e significado das árvores no bairro do Benfica, e seu tombamento como patrimônio histórico-ambiental de Fortaleza. Desse modo, promovendo ações educativas, reivindicatórias, lúdicas e artísticas na cidade, o CPTAB exigiu a participação na gestão do espaço público e se inseriu politicamente objetivando a preservação de um espaço e das memórias e sociabilidades que este proporciona.

O CPTAB realizou uma série de atos, as denominadas ***Jornadas de Luta à Flora***, chamando atenção da população do bairro, das autoridades competentes e da administração da UFC para a problemática. Nas sextas-feiras, entre novembro de 2006 e janeiro de 2007, ao final de tarde, aconteceram uma série de atos organizados pelo CPTAB, tais como: caminhadas¹⁴, panfletagens, intervenções artísticas, reuniões, uma mesa-redonda¹⁵, notas¹⁶,

10 Idem, ibidem, p.14

11 Cfe. narrativas de um dos idealizadores do CPTAB: Alexandre Gomes Oliveira Entrevista realizada em 13/06/2023.

12 "O tombamento é um ato administrativo realizado pelo Poder Público com o objetivo de preservar, por intermédio da aplicação de legislação específica, bens de valor histórico, cultural, arquitetônico, ambiental e também de valor afetivo para a população, impedindo que venham a ser destruídos ou descaracterizados." Disponível Internet via: www.iphan.org.br. Data do acesso: 05.01.2007

13 Vide AZEVEDO, Otacílio de. Fortaleza Descalça: reminiscências. Fortaleza: Edições UFC/PMF, 1980.

14 No dia 24 de novembro o CPTAB realizou a I CAMINHADA ECOLÓGICA PRÓ-TOMBAMENTO, com concentração às 17 horas na praça da Gentilândia, que percorreu as principais ruas do Benfica dando visibilidade e publicidade a campanha pelo tombamento das árvores do bairro e angariando a simpatia popular.

15 No dia 7 de dezembro de 2006 o CPTAB realizou, no auditório do departamento de História da UFC, uma mesa-redonda intitulada "As Árvores do Benfica como patrimônio histórico e ambiental de Fortaleza", com participação de representantes da FUNCET, Reitoria, SEMAM e do CPTAB.

16 O CPTAB lançou 4 notas e um boletim informativo, entre novembro de 2006 e fevereiro de 2007.

vídeos-debates¹⁷, lançamento de cordéis¹⁸, fanzines e um bloco no pré-carnaval nas ruas do Benfica, o alegórico *Unidos das Árvores do Benfica*.

Aglutinando propostas e realizando manifestos públicos, o CPTAB fez a resistência em várias frentes, tentando materializar suas reivindicações em ações concatenadas com um fim planejado, nas diversas instâncias, desde a institucional, passando pela jurídica, historiográfica e dos movimentos sociais. O contato com os órgãos responsáveis pelas questões relativas ao patrimônio na cidade de Fortaleza (no caso, o Departamento de Patrimônio da Prefeitura Municipal de Fortaleza - a FUNCET), deu-se concomitantemente aos diálogos com as instituições responsáveis pelos aspectos jurídicos e legais, referentes à derrubada de árvores no espaço urbano, no nível municipal, estadual e federal, bem como, as denúncias aos órgãos fiscalizadores competentes, como o Ministério Público Estadual. Assim deram-se as jornadas de luta à flora do CPTAB.

Considerações finais

A História e a Memória de um espaço-tempo e da Humanidade são pródigas em legarem lições e aprendizados à posterioridade. Foi compreendendo a noção de potência nos jogos de forças e, da invenção de si, que se assemelha a uma força que vai além daquela demasiada humana, qual uma seiva latente. Na pujança do heroísmo dos românticos de outrora. Assim foi com toda a potência e radicalidade, que o CPTAB se lançou à luta e suas jornadas produziram inúmeros saberes e práxis.

De início, a compreensão dos jogos de forças, em suas prepotências assinalaram um modo de fazer, de criar e de novamente reinventar, de ser amante constante, carinhoso, protetor e estimulador de amores a toda a Biota e biodiversidade possível. No dizer de MAFESSOLI (2003) outro modo de canalizar as forças vitais do ser humano e que traz a influência da orientalização, numa referência à flor *de ouro* do Taoísmo para pensar e compreender "a liberação não mais baseada no domínio desenfreado das forças da natureza, mas em uma espécie de "soberania" que sabe reconhecê-las, e que orienta a atividade individual e, conseqüentemente, social". (MAFESSOLI, 2003, p.79)

A memória é construção e a luta para termos direito a ela ocorre através de verdadeiras contendidas e batalhas, nos jogos de força dos campos políticos e sociais. Sobretudo, nos combates cotidianos pelo direito à uma memória múltipla e plural, como a que o CPTAB enfrentou desde que começou a realizar a campanha pelo tombamento do conjunto de árvores do Benfica. O CPTAB ressaltou em seus atos/ações/manifestos, a importância da manutenção das áreas verdes em zonas urbanas, destacando aspectos históricos das políticas públicas de preservação e arborização. Como não se inquietar enquanto aos nossos olhos, corações e mentes observam a destruição, a degradação e a barbárie.

"Certamente, aquilo que foi destruído o foi para sempre, mas o que está em perigo pode ainda ser salvo."¹⁹ Fizemos e faremos nossa parte! As lições que ficam são que tudo é possível quando usamos a imaginação, o tesão, a poesia e a potência que emana da força coletiva que se contagia em todos nós, na brisa suave que sopra dessas nossas mães, irmãs, parceiras e musas, que são as árvores do Benfica.

17 O CPTAB realizou por duas oportunidades vídeos-debate na praça da Gentilândia, abordando questões ecológicas, um destes nos dias 12/01/2007, com a exibição dos curtas "*Ilha das Flores*", "*A Carne é Fraca*" e "*Fortaleza começa com B*", entre outros, e debate com os presentes.

18 O CPTAB realizou um sarau e o lançamento do cordel "*Na Hora da Doença*", de Amanay Parangaba, em parceria com o Selo Editorial *PalavrAndante*, na praça da Gentilândia, no dia 21 de dezembro de 2006.

19 LÉVÊQUE, op. cit., p. 23

Referências

AZEVEDO, Otacílio de. **Fortaleza Descalça**: reminiscências. Fortaleza: Edições UFC/PMF, 1980.

BAUDRILLARD, Jean. **Partidos comunistas**: os paraísos artificiais da política. Rio de Janeiro: Rocco, 1985.

DE CERTAU, Michel. **A invenção do cotidiano 1**: artes de fazer. Petrópolis (RJ): Vozes, 1994.

GUIMARÃES, Yanna, "População se une para preservar árvores no Benfica". **Jornal O POVO**. Fortaleza: dia 23/11/2006.

LÉVÊQUE, Jacques. **A Biodiversidade**. São Paulo: EDUSC, 1999.

LOWY, Michel. **Ecologia e Socialismo**. Disponível na Internet via: <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2007/02/373155.shtml>

MAFESSOLI, Michel. **O instante eterno**: o retorno do trágico nas sociedades pós-modernas. Tradução: Rogério de Almeida, Alexandre Dias. São Paulo: Zouk, 2003.

NOGUEIRA, João. **Fortaleza Velha**: crônicas. Fortaleza: edições UFC/PMF, 1980.

NASCIMENTO FILHO, José Augusto. "Benfica". *In: V Prêmio Ideal Clube de Literatura*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2002. [p.43-45]

VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula. "Quem é de Benfica": O bairro como lugar da sociabilidade e espaço das práticas de resistência". Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, Edição do Autor, 1999.

Sites consultados

www.comciencia.br/reportagens/biodiversidade/bio06.htm /

www.iphan.org.br

www.ufc.br/noticias.

Documentos consultados

Jornal **O POVO**, dia 17 de novembro de 2006.

Panfletos do CPTAB:

- "Tombar para não tombar"; "Se você respira se importe, lute contra o corte!";
- "Prelúdio de um Assassinato: Pinte no Bosque!";
- "Boletim Informativo do CPTAB".

Áudios consultados

OLIVEIRA, Alexandre Gomes. Entrevista realizada em 13/06/2023.

II. EDUCAÇÃO BÁSICA

"Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador"
(FREIRE: Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa, 1996, p. 32).

8 O AFETO COMO MÉTODO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Kalyane de Oliveira Pontes

Maria Clara Brasileiro Caitano

Maria Emanuela Moura de Sousa

Introdução

O estudo do afeto como método pedagógico se justifica devido ao fato de ser um dos pilares das relações humanas, e tendo em vista, o fator social da educação essa é afetada diretamente quando o ser humano está ou não bem no aspecto afetivo da vida (ROSSINI, 2012). Além disso, quando se trata da educação infantil o cuidar e educar andam lado a lado sendo fatores importantes para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, pretendemos discutir o uso do afeto como método pedagógico por professores da educação infantil, justificando a sua importância para o desenvolvimento saudável e autônomo, e como fator crucial para a formação da inteligência emocional da criança, uma vez que, a afetividade proporciona trabalhar os limites e auxiliar em como lidar com as próprias frustrações (ROSSINI, 2012).

Com isso, por meio dos aspectos históricos que rodeiam afetividade e a razão, e utilizando as ideias e obras expostas por Piaget, Vygotsky e Wallon, que comentam como a emoção e o aspecto afetivo afetam o desenvolvimento e conseqüentemente a aprendizagem, vamos fundamentar as informações desse texto. Nessa perspectiva, sintetizando as informações já existentes sobre o assunto iremos buscar como esses fatos podem auxiliar na educação infantil, uma vez que nessa fase do desenvolvimento são formadas as primeiras bases cognitivas e emocionais (AMORIM; NAVARRO, 2012. p. 2).

Portanto, como metodologia da pesquisa, para complementar as ideias expostas nesse texto, além de proporcionar uma pesquisa ampla, permitindo a observação de diversos pontos de vista sobre o assunto, iremos fazer uma revisão da literatura, pois essa é "uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações de declarações do pesquisador" (LUDKE; ANDRÉ, 1986. p. 45).

Fundamentação Teórica

No livro *Pedagogia Afetiva* (ROSSINI, 2012) é afirmado que a felicidade, segurança, o interesse e a compreensão do mundo de crianças que têm boa relação com a afetividade são maiores do que aquelas que não tem. Até mesmo a vida adulta é afetada pela boa ou má relação da criança com a afetividade.

"As crianças devem ter a oportunidade de desenvolver sua afetividade. É preciso dar-lhes condições para que seu emocional floresça, se expanda, ganhe espaço" (ROSSINI, 2012 p. 15). O emocional afeta a todos nós, e nos afeta de modo que muitas vezes não conseguimos lidar com a demanda do nosso dia a dia, é irreal que seja cobrado de crianças, ou adolescentes, um desenvolvimento emocional que demoramos uma vida inteira para desenvolver. É necessário dar espaço seguro e confortável para que a criança expresse suas emoções de acordo com que elas vão surgindo, podendo assim também manifestar sua afetividade. É a afetividade que vai permitir que a criança goste de ler, goste de escrever, goste de estudar e anseie pela vontade de viver.

Quando uma criança chega na educação infantil, ela chega assustada pelo lugar novo, por tudo na escola ser tão desconhecido que apesar de aguçar sua curiosidade, também a deixa encabulada. Cada professor tem seu próprio modo de pensar, uma teoria que é mais segura para se trabalhar com seus alunos. Contudo, independentemente do modo de agir de cada um professor, um dos principais fatores dessa relação aluno x professor é a afetividade que é desenvolvida em sala de aula e é de suma importância que um dos principais papéis do professor nesse momento de adaptação escolar é o de fazer com que a criança se sinta confortável, se sinta acolhida, e que se sinta em um ambiente de fato afetivo para seu pleno desenvolvimento.

O que é Afetividade e sua Importância para o Desenvolvimento

A afetividade é o contato das pessoas e as ligações que elas geram nas relações do cotidiano, e esse sentimento demonstra carinho ou não por determinada pessoa ou ação. Desse modo, esse tema foi bastante estudado por pesquisadores da psicologia e da educação, ganhando espaço nesse meio pela sua importância diante de relações, nas quais tinham ou não o afeto. Assim, Piaget, um estudioso da área, observou que a afetividade influencia no comportamento e na aprendizagem de todos os indivíduos, pois gera desenvolvimento cognitivo, logo, esse sentimento está ligado às ações que as pessoas têm no mundo.

Dessa forma, por exemplo, quando as crianças têm relações com os seus responsáveis nas quais são construídas por meio do afeto elas possuem mais confiança em si e nos familiares, devido a conexão que esse sentimento ocasiona. Diferentemente dos indivíduos que não possuem essa ferramenta presente no seu dia a dia, tendem, muitas vezes, até a desenvolver problemas psicológicos. Isso acontece porque o afeto promove ligações entre os seres, independente do grau parentesco, e melhora a saúde mental de todos.

Assim também, ao se falar de afeto no campo educacional, outro investigador do assunto, Wallon, pôde estudar e expandir o conceito de afetividade e de sua importância na aprendizagem, ele apontou duas funções básicas que constituem a aprendizagem: afetividade e inteligência. Dessa maneira, observa-se que o afeto na escola e na relação professor aluno é indispensável, principalmente, na quebra do ensino vertical, pois a afetividade promove o contato com o aluno, estabelecendo conexões que enxerga a criança como um ser e a valoriza como indivíduo, a afetividade é uma ferramenta pedagógica que o professor pode aderir para melhorar o desempenho dos seus alunos e trazer não só resultados, mas memórias, além do mais, quando se trabalha com criança é possível entender que tudo aquilo que traz significado emocional torna-se mais marcante.

Adicionalmente, é evidente, com esses estudos, que é impossível não ter afetividade nos campos educacionais, principalmente na educação infantil, porque a Diretrizes, documento com poder de Lei, traz em seus artigos a relação de um tripé, no qual estão envolvidos três aspectos: ensinar, cuidar e brincar, (BRASIL, 2013) assim, essas três condições estão interligadas sendo indispensáveis no desenvolvimento da criança e todo o contato se dar e se conclui por meio do afeto, da conexão.

Atualmente, os professores se questionam como ensinar educação emocional ou como mediar ações que os discentes precisam ter no cotidiano e, principalmente no futuro, mas, para esses pesquisadores, a chave certa seria a afetividade, ela funciona como uma ligação que antecede o intelectual, ela surge até mesmo antes do nascimento na barriga da mãe e percorre por todas as fases da vida. Dessa maneira, Piaget, Vygotsky e Wallon referem em suas teorias que a afetividade constitui um motor importante para o processo de desenvolvimento e aprendizagem humana, pois é na relação com o outro e por meio desse outro, que o indivíduo se desenvolve (LA TAILLE 1992).

Portanto, diferentemente do que imaginam não existe um meio de ensinar sem afeto, não existe o ensino sem essa ligação, pois é necessário ver o outro, sentir o outro, por isso a importância de vivenciar e não ensinar, pois a afetividade está para além da sala de aula, é importante ver que a afetividade é um facilitador da cognição, mas também do desenvolvimento da criança como ser global, um ser pensante, no qual imagina, vive, relacionam um com os outros e vivenciam diferentes experiências que reconhece seu eu e o outro. Diante disso, conclui-se que são desenvolvidos e fortalecidos princípios muito valiosos tal qual ler e escrever, mas que o afeto não se limita a essas estruturas básicas do ensino.

Revisão Literária dos Principais Teóricos

Desde os tempos antigos, muito se é conversado sobre razão x emoção e uma concepção dualista do homem, onde somente a razão ou a emoção pode dominar o ser humano, em busca de uma teoria que coloque o homem como ser único. Entretanto, com a evolução das teorias, é notado que o ser humano pensa e sente de forma concomitante, ou seja, razão e emoção são indissociáveis, fazendo com que o ser humano tenha uma concepção holística.

Henri Wallon e Lev Vygotsky, juntamente com Jean Piaget, foram grandes contribuintes para as teorias de desenvolvimento e aprendizagem utilizadas atualmente, mas destacam-se os primeiros nomes por terem ideais parecidos em suas teorias, ambos acreditando que a aprendizagem nascia do interacionismo, ou seja, a interação entre o sujeito com o meio é o que promove o desenvolvimento. Os psicólogos se assemelham também ao considerar que a criança recebe influência do ambiente social e momento histórico no qual estão inseridos. A criança necessita de um meio confortável para que se desenvolva plenamente, o afeto é um dos componentes necessários para se ter esse meio confortável e seguro. Henri Wallon dividiu o processo de desenvolvimento humano centrado no processo de relação entre quatro grandes núcleos funcionais: afetividade, movimento, cognição e motor, e assim dando grande importância para que a escola seja de formação integral, ou seja, desenvolva a afetividade, o cognitivo e o motor da criança, pois são fatores coexistentes e que atuam juntos. E essa coexistência foi essencial, pois a afetividade era pouco considerada no processo educacional.

Para Wallon, as emoções são o primeiro e maior vínculo estabelecido entre sujeito x pessoa, e apresenta três propriedades: 1. contagiosidade 2. plasticidade 3. regressividade; ou seja, ela é capaz de contagiar o outro, refletir sobre o corpo seus sinais e regride as atividades ao raciocínio.

Por sermos seres dependentes no início da nossa vida, essa dependência nos torna extremamente afetivos, sendo essa afetividade no começo da nossa vida algo muito orgânico, a criança se torna mais visível através da emoção, do choro, da birra, etc., não sendo emoções intencionais e nem racionais, geralmente influenciadas pelo meio. Essas ações que não tem lógica e intencionalidade racional são descritas por Wallon como sincretismo, que é muito expressa na emoção, mas a medida em que o nosso meio oferece oportunidades com espaço e intenções adequadas, as emoções de sincretismo dão lugar a diferenciação, que é quando a criança é capaz de definir e explicar elementos. É um importante papel da escola, na educação infantil, oferecer ambiente adequado e profissionais qualificados para que a criança aprenda a fazer essa transição de forma tranquila e segura "a afetividade, [...] não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica." (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019 p.108).

No início de nossa vida, a afetividade e inteligência andam misturadas, com o maior domínio da afetividade, e foi graças a ela que o ser humano saiu da vida orgânica para a vida racional. Ao longo do caminho da nossa evolução, a afetividade dá lugar ao racional,

ao consciente. Em Wallon, a atividade emocional é, de forma síncrona, social e biológica, correspondendo assim a sua primeira manifestação e sendo referida como primeira manifestação. Entretanto, a partir da maturação cerebral, a emoção vai dando um maior lugar à razão.

Na educação, compreender o processo de sincretismo e diferenciação é importante para entender como a criança constrói sua identidade e como ela se relaciona com o ambiente e com as outras pessoas. O educador pode ajudar a criança a integrar as informações e experiências do ambiente, oferecendo-lhe oportunidades para explorar, experimentar e aprender de forma lúdica e criativa. Ao mesmo tempo, o educador deve respeitar a individualidade e as emoções da criança, permitindo que ela desenvolva sua própria subjetividade e se diferencie do ambiente. Dessa forma, o educador contribui para o desenvolvimento saudável e integral da criança. A afetividade ajuda a criança a sair do mundo subjetivo, tornando-se mais objetiva no que faz.

A partir do afeto, que a criança irá se interessar ou não pelo conteúdo da sala de aula, a criança pode reagir positivamente ou negativamente em relação a uma matéria nova ofertada pelo professor, mas essa reação dependerá muito do meio em que a criança está sendo exposta. Por exemplo, se o professor desperta um lado afetivo na criança, ela terá muito mais facilidade, e vontade de estudar, um novo conteúdo do que se ela não tiver o mínimo de afeto quanto ao professor. E esse nível de afetividade entre professor e aluno tem diferenciações até mesmo em alunos com o mesmo professor, depende muito do ambiente que a criança é exposta não só em sala de aula, mas também em sua casa e seu ciclo de convivência.

De acordo com Lev Vygotsky, o ser humano é um ser sócio histórico cultural, notando-se um pensamento semelhante a Henri Wallon, onde ambos dizem que a criança aprende a partir da interação com seu meio social, porque a mente humana não possui conhecimentos ao nascer. Levando em conta essa informação, podemos aplicá-la então à sala de aula, salientando a importância dos conhecimentos surgirem através da interação do aluno com seus colegas e professores, ajudando a formar seu indivíduo e meio social.

Vygotsky frisa também em seus estudos sobre a linguagem como função principal da comunicação, e a comunicação é de crucial importância para nós como seres sociais, principalmente para sermos inseridos e participarmos da cultura que nos cerca. Para acontecer a comunicação, é necessário que ocorra a aquisição da linguagem local, que tem como objeto principal a palavra, mas não somente feita a partir dela. A linguagem, por sua vez, é dividida em duas etapas: Intercâmbio Social e Pensamento Generalizante. O intercâmbio social é mais visto em bebês, que se utilizam de gestos, sons e expressões que demonstram seus sentimentos, desejos e necessidades, ou seja, é a função de comunicação em que as pessoas se comunicam de forma que seja estabelecido contato e transmita conhecimento. Já o pensamento generalizante é quando a criança desvincula a palavra de um único objeto, compreendendo que aquela palavra pode ter significados diversos, nessa etapa da linguagem, o aprendizado é simplificado e fixado.

Levando em consideração que, de acordo com os estudos de Vygotsky, temos pensamentos de natureza afetivo-volitivo ou seja, o ser humano necessita de algum tipo de motivação para que o aprendizado aconteça, motivações essas que podem ter origens diversificadas, como impulsos, compromissos, interesses, afeto, etc., e principalmente boa relação aquele que o ensina. Podemos exemplificar esse conceito e etapas de linguagem com uma simples situação de sala de aula, onde o professor de educação infantil para transmitir determinados conteúdos para seus alunos, acaba se utilizando do intercâmbio social, de forma a garantir a compreensão das crianças, já as crianças por sua vez, irão se utilizar do pensamento generalizante durante o período de atividades, já que ela irá socializar o conteúdo com seus colegas e irão fixar o novo conteúdo aprendido de forma simplificada.

Entretanto, devido a individualidade de cada pessoa, é possível formar conceitos diferentes uns dos outros, necessitando muitas vezes entrar em consenso para padronizar

esses conceitos aprendidos em sala de aula. "As lacunas explicativas tornam-se óbvias quando enfrentamos indivíduos e situações reais de desempenho do mundo" (LA TAILLE; OLIVEIRA; DANTAS, 2019 p. 90). É muito simples o professor lidar com toda essa linguagem e comunicação na teoria, mas na prática a individualidade de cada aluno faz com que eles absorvam o conhecimento passado em sala de aula de maneira diferente uns dos outros, é também papel do professor procurar um consenso para a padronização de conceitos e conhecimentos para seus alunos, e só é possível tal feito se o educador detém do carisma e afeto da turma, para que sua voz seja ouvida não como a de um professor detentor do conhecimento, mas sim de um professor que estimula os alunos através do afetivo-volitivo e os guia através de suas zonas de desenvolvimento.

Jean Piaget em seus estudos se preocupou com o "sujeito epistêmico", e por meio se utilizando de uma visão interacionista ele estava interessado em compreender como funciona o processo de formulação de ideias e pensamentos, e os mecanismos utilizados, dos seres humanos, principalmente durante os primeiros anos de vida (RAPPAPORT, 1988). Dessa forma, o desenvolvimento cognitivo teria a função de promover o equilíbrio interno e a adaptação no meio em que o indivíduo está inserido, uma vez que na teoria piagetiana o ambiente tem forte influência. Para ele, a criança nasceria com estruturas mais simples e no decorrer na sua vida, principalmente em um ambiente que a promovesse estímulos essas estruturas se tornaram mais complexas, pois a criança está em uma "tentativa incessante de entender o mundo ao seu redor" (RAPPAPORT, 1988. p. 52).

Tendo em vista os aspectos afetivos, para Piaget, esses afetariam, e seriam aliados, durante o processo cognitivo por proporcionar para o ser em desenvolvimento um ambiente acolhedor, permitindo que esse consiga explorar o ambiente e questionar, tornando o processo de adquirir novas estruturas mais acessível e seguro. Além disso, no que diz respeito à participação dos pais, professores e demais profissionais durante o processo de aprendizagem, a teoria de Piaget permite entender qual seria o posicionamento de cada uma das partes, demonstrando a importância dessas figuras para proporcionar um ambiente propício e saudável para que a criança possa se desenvolver (AMORIM; NAVARRO, 2012).

O Afeto na Educação Infantil

Levando em consideração as ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon a afetividade inserida no processo educacional proporciona o desenvolvimento integral do indivíduo, aqueles que tiverem ela presente durante esse período terão as ferramentas necessárias para lidar com os problemas encontrados na vida adulta. Dessa forma, reconhecer a criança com todas as suas vontades e frustrações são pontos cruciais para a metodologia afetiva, uma vez que tendo ela como ser ativo durante o processo proporciona a ela se enxergar como ser atuante na sociedade e na própria vida, além de proporcionar uma aproximação positiva entre os alunos, professor e as aulas dadas, dando a os estudantes consciência sobre seu processo de aprendizagem (DA SILVA LEITE, 2012. p. 362).

É possível observar a importância de reconhecer a criança como alguém a contribuir no próprio processo educativo no texto Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola (FREIRE, M. 1986), no qual para resgatar a identidade individual das crianças utiliza de crachás com o nome de cada uma dessa forma, proporciona para elas se enxerguem como seres únicos e importantes naquele espaço. E também, com a criação de uma rotina, onde ao final propõe à criança representar algo que lhe chamou a atenção no decorrer do dia por meio de desenhos, e pouco a pouco elas vão absorvendo coisas que estão além do campo de visão, se tornando cientes sobre sua realidade, e valorizando a visão delas sobre o mundo. Além disso, ao observar os desenhos

faz questionamentos sobre, deixando o ambiente confortável para a criança expor as suas ideias, aproximando o professor da criança, mostrando respeitar aquilo que ela tem a contribuir.

Dessa maneira, sabendo que o ser humano é um ser sócio-histórico-cultural, como exposto na teoria do desenvolvimento de Vygotsky, é preciso aproximar a afetividade do processo educacional, já que ela é de suma importância para estabelecer boas relações sociais. Com isso, cabe aos pilares responsáveis – família e escola – pela educação das crianças manter diálogo, para alinhar pensamentos, principalmente para que os professores possam entender todas as concepções que as crianças trazem do ambiente familiar, além de que “o aluno não aprende apenas na escola, mas através da família, de pessoas que ele considera significativas, das experiências do cotidiano” (DAVIS; OLIVEIRA, 1994. p.23 apud. AMORIM; NAVARRO, 2012. p. 5)

Tendo em vista, a relevância da afetividade na Educação Infantil, a formação e atuação do profissional nesse contexto se torna fator determinante para como será a experiência, desenvolvimento e aprendizagem da criança, e visando o uso da afetividade como estratégia pedagógica essa formação “precisa estar fundamentado em quatro questões básicas: sensibilidade, flexibilidade, conhecimento e afeto” (AMORIM; NAVARRO, 2012. p. 5). Com isso, e levando em consideração a teoria de Vygotsky de que para o processo de ensino e aprendizagem ser efetivo é importante que tenha a boa interação entre as partes, o professor deter sensibilidade e afeto, além do conhecimento a ser repassado, torna a experiência diferenciada, a criança se sentirá mais confortável e disposta a aprender lidando com um adulto que confia, que a trata com gentileza e leva as suas indagações e emoções em consideração.

O período da educação infantil, dentro de creches ou escolas, além de desenvolverem os aspectos cognitivos da criança também é o ambiente no qual para Lisboa (1998. p.63 apud AMORIM; NAVARRO, 2012, p. 3) “elas têm de aprender a brincar com as outras, respeitar limites, controlar a agressividade, relaciona-se com o adulto e aprender sobre si mesma e seus amigos, tarefas essas de natureza emocional”. Nesse sentido, podemos concluir que esse é o momento importante para formar a inteligência emocional das crianças, levando em consideração que com o auxílio dos professores elas podem aprender a identificar e lidar com suas próprias emoções, isso é possível se a escola e o educador proporcionar um ambiente acolhedor, dando condições para que a criança se expresse, fortalecendo a vida afetiva, por isso o afeto como método pedagógico na educação infantil se torna ponto crucial nessa etapa.

Considerações finais

Esse artigo teve como objetivo discutir sobre o afeto como um facilitador no ensino, ou seja, uma ferramenta pedagógica que deve ser usada na relação professor e aluno e sua importância para além de escrever e ler. Portanto, como mencionado no decorrer do texto, o objetivo central é salientar a importância do afeto para o desenvolvimento dos indivíduos como um todo.

Além do mais, esclarece os conceitos dos estudiosos que se aprofundaram nessa temática, principalmente, Wallon, Piaget e Vygotsky, pois eles puderam certificar que, da mesma forma que a presença da afetividade contribui para a relação aluno e professor e aluno e ensino, ela não é limitada apenas a isso. O afeto vai estar presente em todas as relações humanas, dessa forma, é indispensável ressaltar que a falta desses mecanismos afeta de forma drástica na vida de todos, principalmente a área estudantil e interativa.

Como método pedagógico podemos concluir que o afeto auxilia na motivação da criança, pois para existir a vontade e o prazer de se aprender, é importante que tenha uma

boa relação com o ambiente envolvido e com o transmissor do saber, no caso do artigo, o professor. Com isso, o afeto proporciona o desenvolvimento integral de crianças autônomas, com maior inteligência emocional, pois o educador auxiliaria ela a entender os limites e lidar com as frustrações.

Por fim, é importante salientar esse artigo o que busca refletir, revisando estudos e a literatura, que o afeto na Educação Infantil mostra a parte humana do ser, colocando a criança como um ser pensante e que detém direitos e deveres, capaz de atuar no próprio desenvolvimento se tiver suporte emocional e um ambiente acolhedor, onde possa expressar suas vontades de opiniões.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. **A afetividade no desenvolvimento da criança**: contribuições de Henri Wallon. *Inter-Ação*, v. 33, nº 2, p. 343-357, jul./dez. 2008.

ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. - Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

DA SILVA LEITE, Sérgio Antônio. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. *Temas em psicologia*, Ribeirão Preto, Brasil, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. DOI 10.9788/TP2012.2-06. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=513751440006>. Acesso em: 25 abr. 2023.

FREIRE, M.; MELLO, S. L. Relatos da (con)vivência: crianças e mulheres da Vila Helena nas famílias e na escola. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, nº 56, fev. 1986.

LA TAILLE, Yves de; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias Psicogenéticas em Discussão**. 29. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2019. 176 p.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. p. 29-52.

RAPPAPORT, Clara R. Modelo Piagetiano. In: RAPPAPORT, C. R.; FIORI, W. da R; DAVIS, Cláudia. **TEORIAS DO DESENVOLVIMENTO: Conceitos Fundamentais**. 1. ed. São Paulo: E.P.U, 1988. cap. 3, p. 51-75. ISBN 978-8512646107.

ROSSINI, Maria Augusta Sanches. **Pedagogia Afetiva**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 116 p. ISBN 978-85-326-2622-6.

SOUZA DE AMORIM, Márcia Camila; NAVARRO, Elaine Cristina. Afetividade na educação infantil. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, [s. l.], n. 7, p. 1-7, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/download/32535621/afetividade_educacao_infantil.pdf. Acesso em: 25 abr. 2023.

9 A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOCULTURAL DA CRIANÇA

Paulo Germano Pereira do Nascimento

Paula Bianchi Costa

Introdução

É de fato importante mencionar que o homem é lúdico, mas antes de ser lúdico é cultural. A cultura está intrínseca ao ser humano de tal forma que é impossível desassociar o jogo do meio. Se o determinismo freudiano diz que o «homem é fruto do meio», podemos dizer que o lúdico é fruto desse mesmo meio.

Certamente, quando brincamos, expressamos essa cultura que no dia a dia adquirimos através de conversas, interações e observações com o mundo em nossa volta, de forma que o brinquedo se torna essencial para a tradução dessa cultura.

Esse artigo tem por objetivo debater a importância do brinquedo no desenvolvimento da criança a partir da sua utilização para promover uma desenvoltura social mais interativa e também cultural.

Na metodologia foi utilizada a abordagem de pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica onde foram feitas leituras dos textos que permitiram ter uma visão científica sobre os fatos que foram observados empiricamente.

A problemática referenciada gira em torno de como o uso do brinquedo pela sociedade moderna é prejudicial para o desenvolvimento sociocultural da criança e de como essa relação criança-brinquedo é importante para o crescimento individual e social da criança quanto membro da sociedade

O Lúdico e o Brinquedo

O lúdico está presente durante toda a fase de desenvolvimento da criança através de jogos, brinquedos e das brincadeiras. Exercitar esse lúdico na criança ajuda no processo de aprendizagem e de assimilação do mundo a sua volta, de forma a favorecer todos os aspectos de seu desenvolvimento.

A ludicidade é um modo de ser, um estado interno de cada pessoa, estudar isso é extremamente complexo, pois a experiência lúdica varia de idade para idade, de pessoa para pessoa, de meio para meio, pois cada indivíduo vivencia e aprende coisas diferentes nos ambientes o qual é apresentado. Entender o lúdico é entender o verdadeiro "Eu" de cada pessoa e de como isso irá influenciar durante toda a vida.

Tendo em vista que a ludicidade em si pode ser algo indefinível, como podemos então estabelecer as ferramentas necessárias para ajudar o indivíduo a emergir nesse mundo? A resposta é simples: os brinquedos. Os brinquedos são os principais meios para chegar nesse estado de imersão, independente do jogo, seja ele de tabuleiros, cartas, faz de conta, os brinquedos estão sempre ali para auxiliar na ação do brincar.

O brinquedo muitas vezes é a principal ferramenta para auxiliar nessa imersão, representando o real ou o imaginário da criança. Mas de que forma o brinquedo pode ajudar na educação e no desenvolvimento do indivíduo? Qual relação entre o brinquedo e

a sociedade? e quais os perigos de negarmos a autonomia da criança na hora do uso de brinquedos?

Mas o que é o brinquedo? Para Kishimoto (2017), o vocábulo "não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos do jogo, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica". Ele se refere à relação da criança com o jogo de modo que essa interação traz as três características citadas por Gilles Brougère (1981, 1993) e Jacques Henriot (1983, 1989) como quando a procura por brinquedos que simulam armas durante o período da segunda grande guerra teve um aumento significativo.

O brinquedo é uma grande ferramenta usada durante o jogo de faz de conta que auxilia na formação do mundo imaginário. Segundo Kishimoto o brinquedo tem a função de duplicar.

"[...] diversos tipos de realidade presentes, o brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade. Não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social. Hoje os brinquedos reproduzem o mundo técnico e científico e o modo de vida atual, com aparelhos eletrodomésticos, naves espaciais, bonecos e robôs. A imagem representada não é uma cópia idêntica da realidade existente, uma vez que os brinquedos incorporam características como tamanho, formas delicadas e simples, estilizadas ou, ainda, antropomórficas, relacionadas à idade e ao gênero do público ao qual é destinado (KISHIMOTO, p. 19).

O brinquedo, enquanto objeto, independe do que ele é e sim da relação da criança com ela, por mais que uma arma de brinquedo reflita o período em que a sociedade está, a forma com que a criança o usará é o que irá dar significado ao objeto. Segundo Gonçalves (2014): "o brinquedo é um exemplo de instrumento mediador que possui uma funcionalidade e um significado como objeto quando construído socialmente e outro significado quando uma criança se propõe a utilizá-lo.". Essa mesma arma dada a criança pode ser usada como uma muleta com o intuito de mimetizar um parente mais velho ou uma vara para simular um atleta de Salto com Vara.

Ao usar o brinquedo a criança expressa os seus sentimentos e pensamentos, fala através dele aquilo que ela ainda não consegue oralizar, alguns psicólogos infantis, como Winnicott e Klein usavam brinquedos para trazer para fora aquilo que está enraizado no subconsciente. O brincar no uso terapêutico pode ser comparado ao sonho dos adultos.

Os brinquedos podem ser usados de várias maneiras e lugares, se sairmos dos consultórios e irmos para as escolas o brinquedo pode assumir um caráter lúdico ou educativo. Utilizá-los durante as aulas o educador irá potencializar a aprendizagem do estudante. Nesse contexto, o brinquedo poderá assumir um papel lúdico e educativo. Segundo Kishimoto (2017)

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações:

1. função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e
2. função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que contemple o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e suas apreensão do mundo (KISHIMOTO, p. 40).

O Brinquedo no Jogo

O brinquedo, por mais que venha já venha com uma "pré função" estabelecida, algumas até com manuais de instrução, ela se define realmente nas mãos da criança durante a ação do brincar, assumindo a função que a criança preferir.

A criança, enquanto ser social, vai usar o objeto brinquedo para satisfazer sua necessidade imediata, e ao utilizar o brinquedo a criança dá forma ao meio, expressando a cultura obtida através do convívio com outras pessoas no seu dia a dia e refinado durante as brincadeiras, nelas ela aprende sobre as regras e normas sociais, o certo e errado, o que pode e o que não pode. O brinquedo nesse contexto aparece para dar o suporte necessário para a criança trabalhar os conhecimentos aprendidos no meio.

Em uma aula com crianças de Infantil 3, houve um momento em que um grupo de crianças estaca, usando brinquedos que simulavam utensílios de cozinhas e estavam brincando de fazer café, ao longo da brincadeira uma das crianças se negou a usar um dos brinquedos pois ali continha leite e segundo a criança "leite matava". Uma regra que a criança adicionou ao brinquedo devido ao seu meio com pessoas que tenham intolerância à lactose.

A interação dos brinquedos com a criança nos jogos dá luz a diversas atividades que podem, ou não, sofrer a influência do meio. Essas atividades são comumente chamadas de brincadeiras e podem ser grupais ou individuais.

Quando grupais, quem define a função do brinquedo é o grupo, uma boneca assumirá a função de mãe, irmã, filha, amiga, a depender da necessidade dos grupos. Através de negociações e conveniências cada criança trará as suas motivações para que as regras sejam criadas e as funções sejam designadas. Quando individuais os brinquedos se tornam o principal companheiro da criança durante o brincar, pondo toda a função do jogo no brinquedo.

O Brinquedo e a Sociedade

Muito se dissocia a brincadeira da seriedade, pois ao longo dos anos se criou uma cultura onde quem brinca não está sendo socialmente produtivo. Em uma cultura onde se acredita que o homem se torna homem através do trabalho, uma criança direcionar o seu foco para os jogos é considerado, por muitos, "uma perda de tempo".

E com isso pouco se investe em jogos e brincadeiras que realmente sejam proveitosas para as crianças, pois perante a sociedade, investir nisso é gastar dinheiro para algo que não dará retorno financeiro. De forma a limitar a criança a apenas o que a sociedade capitalista necessita.

Com a sociedade cada vez mais industrializada, a criança passou a ter cada vez menos contato com a natureza e com a liberdade que ela trazia com ela. Inicialmente a relação da criança com a natureza se tinha como um pontapé para a investigação da criança que observa o mundo ao seu redor e, por si só, vai em busca de desvendar esses mistérios que lhe é apresentado, para Froebel esse contato deve ser dado desde cedo pois considera a atividade espontânea elemento essencial para o desenvolvimento físico, intelectual e moral.

A criança na atualidade faz parte do mundo capitalista e como consequência disso se torna um ávido consumidor, o qual tem que ser estimulado igualmente aos adultos com uma variedade e oferta indiscriminada de produtos e mais produtos com as coisas mais atuais e modernas fazendo com que ela se sinta parte dessa sociedade. A forma com que o capitalismo se relaciona com a infância é, Segundo (Cruz, 2000), "construída socialmente

e historicamente, refletindo as condições em que é gerado e os interesses dominantes presente num determinado momento".

Um dos grandes vilões do capitalismo é o faz de conta, pois eles não precisam necessariamente de brinquedos comprados, já que o faz de conta é uma ação protagonizada pela ação espontânea do indivíduo brincante e qualquer coisa ao alcance da criança, pode se tornar essa ferramenta.

Mas como a criança se relaciona com essas ferramentas nos dias atuais pode acabar se tornando um problema. Com a variedade de brinquedos ofertados e com a criança cada dia mais fazendo parte do sistema capitalista, os brinquedos infantis estão perdendo as suas características lúdicas para ganhar um tom de produto. Enquanto brinquedos mais antigos, como os blocos usados por Froebel, tinham um caráter mais voltado para a criação e aprendizagem ou a Cesta de Tesouro de Elinor Goldschmied que está mais voltado para a imaginação.

Os brinquedos que são amplamente divulgados e vendidos para as crianças na sociedade capitalista, não somente levando em conta a classe social como também o seu gênero, como carros para meninos e bonecos que apresentam características de recém-nascido para meninas.

Muitos desses brinquedos são tão presos às suas funções sociais que sequer deixa espaço para a construção da imaginação da criança, fazendo com que a criança se adéque ao brinquedo e não o brinquedo a criança como um Lava Rápido para carros ou formas de modelar massinhas em formatos pré-estabelecido, não pela criança, mas pelo fabricante.

"Quando uma criança pensa "Eu quero fazer um carrinho", mas quando ele pensa, têm esse "estalo", eu quero e eu consigo é o início do ciclo do brincar. Na sociedade onde vivemos esse ciclo do brincar a criança só pensa no final, porque o desejo está dado pela indústria a criação está dado pelos inventores, engenheiros, que fizeram o brinquedo, e a criança já pega o brinquedo pronto e brinca com ele e já quer outro, mas não tendo essa coisa por completo" (DAVID REEKS).

Outro tipo de "brinquedo" - pois assim o também usamos - que também segue o mesmo padrão são os eletrônicos, onde tudo do jogo já foi pré-estabelecido, restando à criança o papel de "apreciador". Não que ao jogar esses jogos sejam, em vias gerais, ruins para o desenvolvimento da criança, alguns jogos como o "Minecraft" possuem uma jogabilidade que permite ao jogador uma vasta opção de criação e construção de um mundo pautado pela imaginação do jogador.

Considerações finais

Tendo em vista a importância da ludicidade para o desenvolvimento social e cultural da criança podemos destacar que o brinquedo se torna importante pois por ele adquire-se um fator de universalização da brincadeira e dos jogos; de forma a transformar esse objeto através de sua cultura adquirida ao longo da vida. Por essa razão, o brinquedo se torna o principal meio de interação entre as crianças.

Diante disso, ao observar como a sociedade contemporânea vê o brinquedo apenas com a objetivação do lucro. Se tornou necessário oferecer brinquedos com uma função mais simbólica para as crianças, para que dessa forma estimule a sua criatividade. Para que dessa forma as suas funções motoras e cognitivas não sejam preservadas.

A Partir dos pontos discutidos, é possível concluir que o brinquedo é de extrema imprescindível para o desenvolvimento pleno da criança, por conta que através dele a

criança irá expor aquilo que ela aprende ao observar e interagir com seu meio. E assim ter um melhor aprendizado das seu lugar enquanto membro da sociedade.

Referências

ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – Perspectivas Atuais Belo Horizonte, novembro de 2010 Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>.

CRUZ, S. H. V. **Infância e educação infantil**: resgatando um pouco da história, SEDUC, 2000.

GANDHY, P. **Brinquedo do chão**: A Natureza o Imaginário e Brincar, 1ª Edição; São Paulo; Peirópolis, 2015.

GONÇALVES, Carlos Augusto Pereira. **O Brinquedo**: As Perspectivas de Walter Benjamin e Vygotsky para o Desenvolvimento Social da Criança. XII ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, p. 6-17, 2014.

KALLO, E, BALOG, G. **A Origem do Brincar Livre** (tradução da versão inglesa para o espanhol Susana Martinez); 1ª Edição, São Paulo, Omnisciência, 2017.

KISHIMOTO, T. M., et al. **O Brincar e suas Teorias**. 1ª Edição São Paulo, Pioneira. 1998

KISHIMOTO, T. M. et al. **Jogos Brinquedos, brincadeiras e a Educação**. 8ª Edição, Cortez,

2017.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos Tradicionais Infantis**: o jogo a criança e a educação; 2ª Edição Petrópolis, RJ, 1993.

Vygotsky, L. S. **A Formação Social Da Mente**. 4ª edição, São Paulo – SP, Martins Fontes Editora, 1991.

10 VIVÊNCIAS FEDATHIANAS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO GEOMÉTRICO DE VAN HIELE - USANDO-SE SÓLIDOS DE PLATÃO E REALIDADE AUMENTADA (RA)

Roberto da Rocha Miranda

Ivoneide Pinheiro de Lima

José Rogério Santana

Introdução

No ensino de Geometria, trabalham-se conceitos abstratos, que precisam de representação para que os aprendizes possam desenvolver abstrações inerentes ao Pensamento Geométrico, possibilitando que eles utilizem diferentes sentidos. Inicialmente, para que essas abstrações geométricas sejam desenvolvidas, o sujeito deve ter contato com as diferentes representações daquele conceito matemático, tanto teórico como por meio de materiais que o aluno possa manipular.

A postura docente para que o aprendiz possa manipular esses objetos geométricos, deve ser uma conduta favorável a um processo educativo que valorize a experiência, sem trazer respostas prontas, mas que contribua para a evolução das potencialidades dos estudantes na construção de conceitos e de relações no sistema axiomático geométrico utilizado. Nesse caso, utilizou-se a metodologia da Sequência Fedathi, que consiste num método científico direcionada para a ação do professor em sala de aula, no qual desenvolve-se o planejamento, a execução de situações didáticas segue a estrutura do método científico para a difusão da investigação matemática, mediante suas etapas fundantes: **tomada de posição** (apresentação da situação problema); **maturação** (compreensão e identificação das variáveis da situação problema); **solução** (apresentação das soluções encontradas) e **prova** (formalização da solução), as quais serão mostradas mais adiante com mais detalhes (BORGES NETO, 2018).

Justifica-se a utilização da metodologia Sequência Fedathi (SF), pois auxilia no conhecimento matemático, já que trabalha na perspectiva globalizada de fatores importantes, tendo em vista: *o planejamento, a execução e a análise da aula*, com a finalidade de proporcionar situações didáticas significativas para o aprendizado dos estudantes. Preocupa-se com a análise ambiental, em que se preocupa com a análise teórica, o público-alvo, o objetivo a ser alcançado e os recursos necessários para a atuação da Sessão Didática (SD). A análise teórica constitui uma breve pesquisa sobre o objeto de conhecimento em estudo a ser ministrada aos alunos e como este pode ser adaptado para o contexto do lugar em que será vivenciada a SD. A vivência da SF se dá por situações-problema desafiadoras associadas diretamente aos seus conhecimentos prévios (*Plateau*), é preciso que o professor identifique qual situação-problema deve ser oportuna para aplicação em sua sala, por meio também de um **Acordo Didático**.

Com o intuito de promover o Pensamento Geométrico de Van Hiele, questiona-se: como desenvolver o Pensamento Geométrico de Van Hiele a partir da metodologia Sequência Fedathi e da utilização da Realidade Aumentada e de Materiais Didáticos Táteis? Para responder a essa problemática, objetiva-se apresentar a Realidade Aumentada e os Materiais Didáticos Táteis, pela visualização e pela manipulação de placas e de sólidos táteis, que representam os Sólidos de Platão. O estudo é composto de cinco seções: a introdução, o referencial teórico, a metodologia, os resultados e as considerações finais.

Referencial Teórico

O documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) enfatiza a importância do Pensamento Geométrico para a ampliação e a transformação da realidade do sujeito (VAN HIELE, 1986). O Pensamento Geométrico de Van Hiele avalia o nível de desenvolvimento do Pensamento Geométrico do estudante através de suas habilidades. Van Hiele indica cinco níveis pela ordem de complexidade: **reconhecimento (nível 1)** (reconhece visualmente uma figura geométrica); **análise (nível 2)** (identifica as propriedades de uma determinada figura); **ordenação (nível 3)** (faz inclusão de classes e acompanha uma prova formal); **dedução (nível 4)** (faz provas formais e raciocina num contexto de um sistema matemático completo), por fim, **rigor (nível 5)**, (compara sistemas baseados em diferentes axiomas e conhece geometrias não-euclidianas), os quais serão referenciadas pela Sequência Fedathi (SF) (VAN HIELE, 1986). A seguir, apresenta-se a Sessão Didática (SD) e as suas contribuições no percurso metodológico (BORGES NETO, 2018).

Sessão Didática e Percurso Metodológico

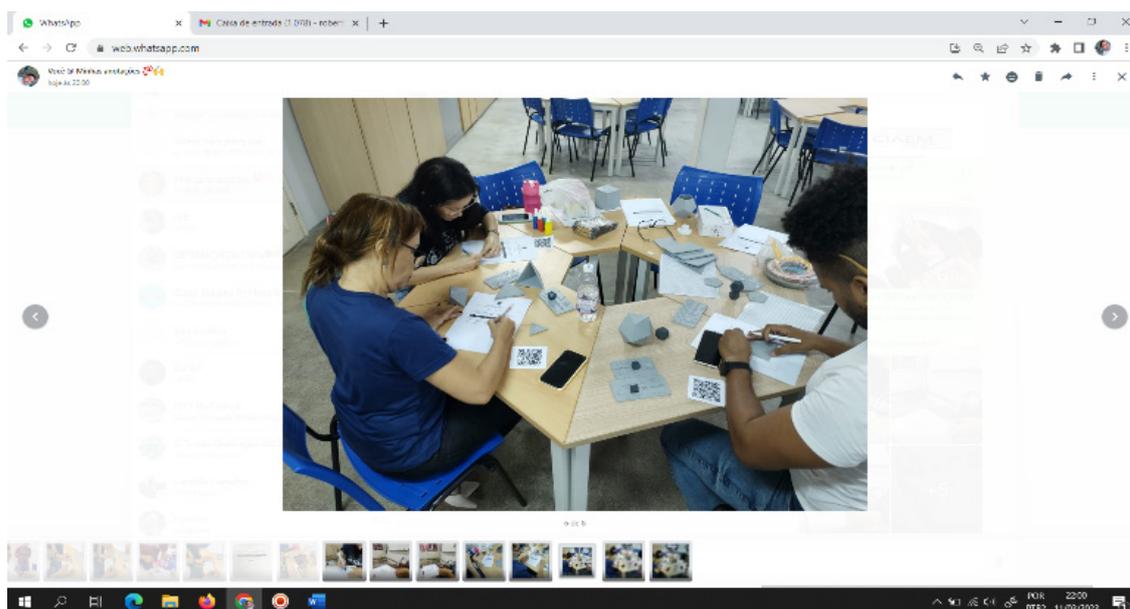
O estudo se caracteriza por ser descritivo, com abordagem qualitativa. A ação foi realizada em dois momentos sequenciais com o mesmo grupo, porém, durante a atividade, no primeiro momento, foi utilizado o Aplicativo Sólidos RA e, no segundo momento, foram utilizados os materiais táteis impressos pela Impressora 3D, recorrendo-se a uma mediação heurística proporcionada pela Sequência Fedathi.

Na oficina pedagógica, realizou-se uma articulação da Realidade Aumentada produzida pelo Aplicativo Sólidos RA e pelos materiais táteis (Sólidos de Platão ocus/ maciços e placas com a nomenclatura em Braille, que exploram a construção da face a partir de pontos e de segmentos). O aplicativo RA está disponível na *Play Store*, no entanto, como a tecnologia *mobile* possui limitações, só é disponibilizado, de forma gratuita, para aparelhos *smartphones* com o sistema *Android*, podendo ser manuseado de maneira *offline*.

A Sessão Didática foi realizada com 3 cursistas no dia 9 de março de 2023 e teve cada sessão a duração de duas horas, em que se usou-se os *QR Codes* 01, 31, 32, 33 e 34, numerados de acordo com o material disponibilizado pelo aplicativo, os quais correspondem aos Sólidos de Platão, bem como os diferentes tipos de Sólidos de Platão impressos pela Impressora 3D, situações-problema propostas pela SD impressas em folhas de papel sulfite tamanho A4, colas coloridas, Caneta 3D e filamentos. Os materiais digitais operados foram: notebook, *Datashow*, aplicativo e aparelho celular.

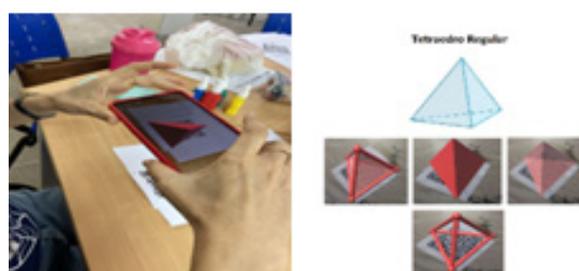
O professor e os cursistas elaboraram o Acordo Didático, princípio fundamental da SF. Durante a análise teórica, realizou-se o diagnóstico do **Plateau**, a fim de compreender os conhecimentos prévios que os cursistas possuíam sobre os Sólidos de Platão e as tecnologias que foram utilizadas. Os cursistas foram convidados a responder um questionário referente à sua experiência profissional com a Matemática Inclusiva. A Figura 1 destaca esse momento.

Figura 1 – Cursistas resolvendo o questionário.



Na primeira vivência da oficina pedagógica, planejada à luz da SD, usaram-se o *QR Code* e o aplicativo *Sólidos RA* e desencadearam-se perguntas desafiadoras e reflexivas sobre as características dos poliedros, que aparecem no *QR Code*, assim como a planificação do Sólido de Platão observado pelo *QR Code*, através do uso de cola colorida ou de Caneta 3D, conforme se apresenta a figura 2 que ilustra a leitura de um dos *QR Code*.

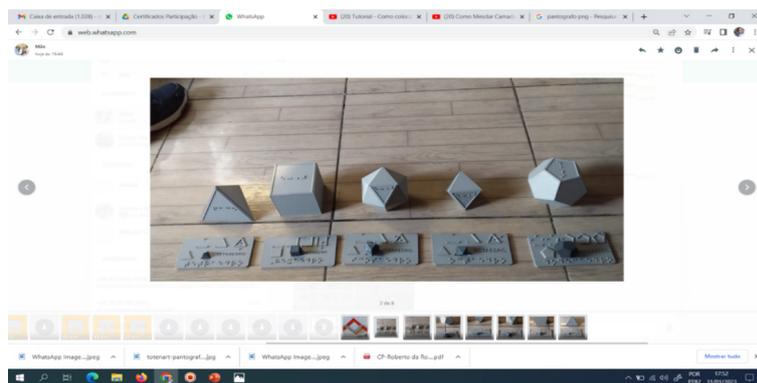
Figura 2 – Sólidos de Platão (Tetraedro) visualizado de diferentes formas pelo aplicativo *Sólidos RA*.



Isso permitiu que os estudantes realizassem, mediante os dados da tabela, preenchidos a partir da Realidade Aumentada, fazer relações importantes para a produção de significado do que estão aprendendo, uma das relações foi a Relação de Euler: $V + F = A + 2$.

Já na segunda vivência, os cursistas foram convidados para tatear os Sólidos de Platão ocios e maciços, além das placas com a construção da face de cada sólido e seus pontos e segmentos. Dentre as perguntas norteadoras do contato tátil dos cursistas, indagou-se: que figura geométrica é formada ao deslizar os dedos pela placa? A figura 3 exhibe o material tátil usado pelos os cursistas.

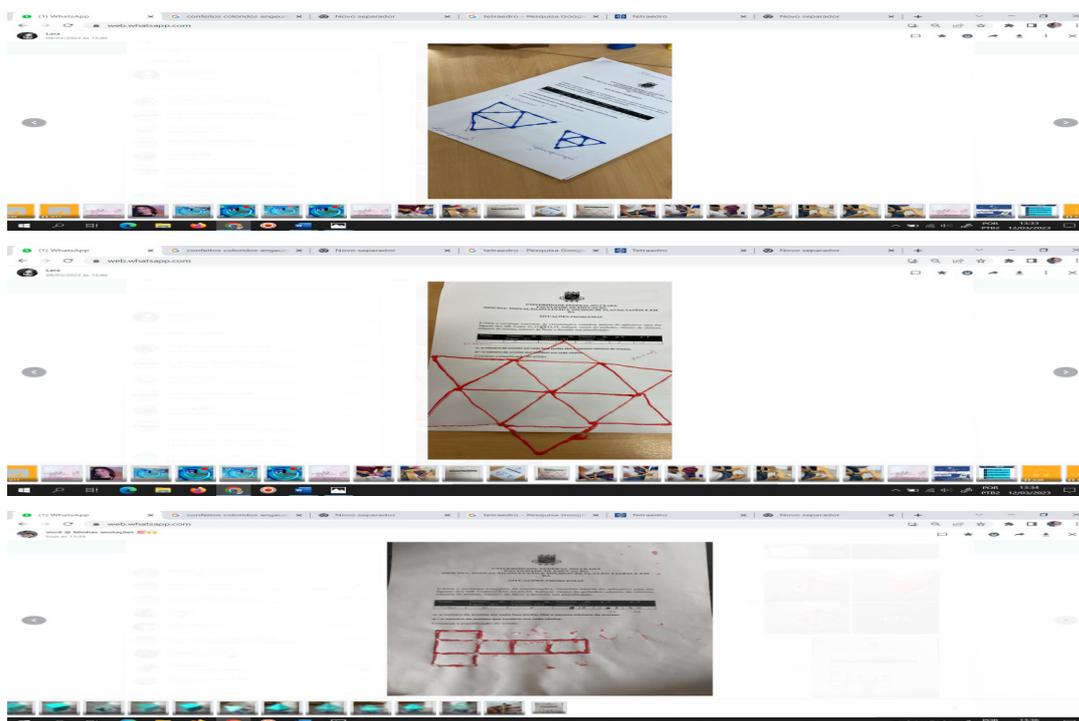
Figura 3 – Sólidos de Platão ocus e maciços com placas táteis com Braille.



Após essas duas vivências, foram lançadas as seguintes perguntas, conforme orienta Souza (2018): existe uma relação entre o número de vértices, de arestas e de faces desses sólidos? Se sim, qual? Essas situações-problema foram utilizadas na **tomada de posição**. Nessa fase, ao serem lançadas as perguntas, os estudantes mobilizaram os seus conhecimentos prévios para a resolução dos problemas. Esse processo permitiu que a tentativa e o erro contribuíssem para o reinvestimento na aprendizagem dos conceitos, além de proporcionar uma ruptura das concepções iniciais. Ressalta-se que a mediação do professor colaborou com a resolução do problema, por meio de perguntas reflexivas e de contraexemplos, de acordo com Costa (2020) para a criação de abstrações inerentes ao Pensamento Geométrico de Van Hiele.

O momento da **maturação**, que é um dos principais procedimentos desse método científico proposto, os cursistas se debruçaram sobre as situações-problema, validando ou reformulando conceitos pelas vivências com os pares. Durante a **solução**, na oficina, os cursistas foram convidados a apresentarem suas soluções, mostrando as dificuldades e as potencialidades dos recursos didáticos, ao identificarem a quantidade de arestas, vértices, faces, relações e características e planificações, que, posteriormente, foram contornadas com a cola colorida dos Sólidos de Platão (SOUZA, 2013). A figura 4 apresenta as planificações feitas com caneta esferográfica e cobertas com cola colorida pelos cursistas.

Figura 4 – Exemplos de planificações realizadas pelos cursistas.



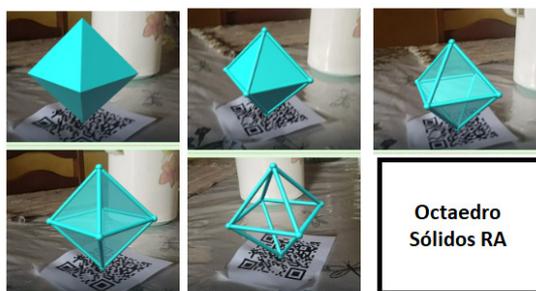
No último momento, a **prova**, foram expostos, com o auxílio de slides, todos os sólidos de Platão, com as suas especificações e características próprias, como: todas as suas faces possuírem o mesmo número de lados; todos os seus ângulos poliédricos serem regulares e congruentes entre si, isto é, Eulerianos ($V+F=A+2$); de cada um de seus vértices partirem o mesmo número de arestas.

Resultados e Discussões

Em face das questões propostas, os estudantes receberam um *QR Code* numerado dentre os disponíveis: 01,31,32,33 e 34; como só foram três professores na oficina, foram escolhidos os *QR Codes* 01,31 e 32. Contudo, apenas um dos três cursistas possuía um celular com o sistema compatível para baixar o aplicativo Sólidos RA para manipular os *QR Codes*, logo, o professor ministrante da oficina disponibilizou o seu celular para que as outras duas cursistas pudessem também manipular o aplicativo. No aplicativo, foram impressos e recortados os *QR Codes* referentes aos Sólidos de Platão.

Um dos primeiros desafios era definir o nome do poliedro. O cursista deveria compreender que a nomenclatura é definida pela quantidade de faces daquele sólido. Foi observado que os três cursistas acertaram, respectivamente, o nome do sólido associado ao *QR Code*, que cada um recebeu individualmente, no caso, o Cubo (*QR Code* 1), o Tetraedro (*QR Code* 31) e o Octaedro (*QR Code* 32), enquanto que o quantitativo respectivo de faces, vértices e arestas foi facilitado pelos modos diferentes de visualização do mesmo sólido através da Realidade Aumentada do aplicativo, verificados na Figura 5, representando diferentes visualizações do Octaedro, a seguir:

Figura 5 – Octaedro visualizado de diferentes formas pelo aplicativo Sólidos RA.



Um dos resultados pertinentes, desse momento, foi reconhecer os sólidos geométricos de Platão pela Realidade Aumentada e aprender conceitos iniciais como: arestas, vértices e faces, com suas respectivas planificações. Sendo **n** o número de arestas em cada face e **p** o número de arestas que incidem em cada vértice, os cursistas preencheram o formulário da seguinte forma:

Cursista 1					
Nome	Número de Faces (F)	Número de Vértices (V)	Número de Arestas (A)	p. V	n. F
Cubo	6	8	12	$3 \cdot 8 = 24$	$4 \cdot 6 = 24$

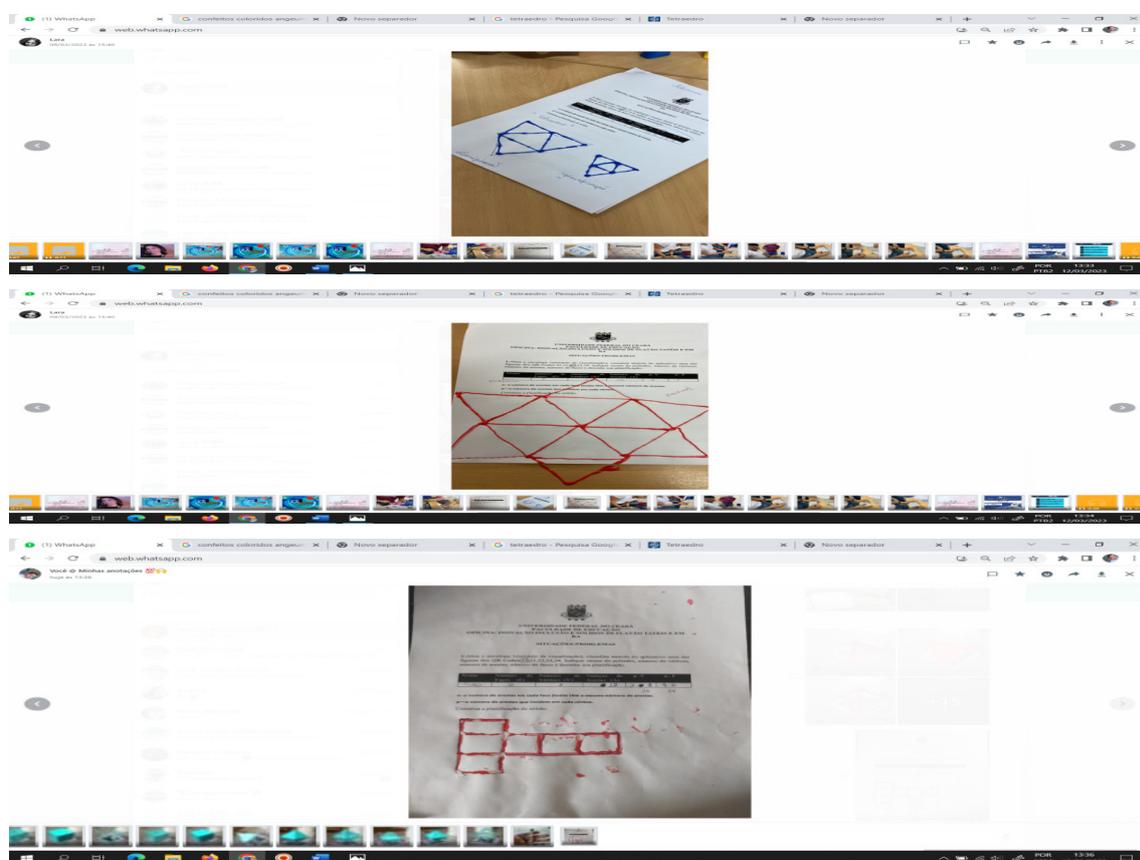
Cursista 2					
Nome	Número de Faces (F)	Número de Vértices (V)	Número de Arestas (A)	p. V	n. F
Tetraedro	4	4	6	$3 \cdot 4$	$3 \cdot 4$

Cursista 3					
Nome	Número de Faces (F)	Número de Vértices (V)	Número de Arestas (A)	p. V	n. F
Octaedro	8	6	12	3	3

Percebe-se que todos os cursistas acertaram a nomenclatura e o quantitativo de faces, vértices e arestas, referentes a cada um dos Sólidos de Platão (LEIVAS, 2009). Os cursistas 2 e 3 notaram que o quantitativo $p.V = n.F$, isso foi validado pela troca de experiências entre os pares, visto que são Sólidos de Platão diferentes e, mesmo assim, os parâmetros continuam sendo iguais.

A cursista 3 errou o parâmetro p , ao colocar 3 em vez de 4, portanto, os resultados ficariam $p.V = 4.6$ e $n.F = 3.8$, constatando novamente que $p.V = n.F = 24$. O cursista 1 inferiu a relação de Euler $V+F = A+2$. A partir da visualização por RA de um dos Sólidos de Platão, foi pedido que eles desenhassem a planificação desse sólido em um espaço do questionário e, depois, contornassem com cola colorida para deixar em alto-relevo a planificação. Averigua-se na Figura 6, a seguir:

Figura 6 – Exemplo de planificações feitas com caneta esferográfica e cobertas com cola colorida pelos cursistas.



Os cursistas 1 e 2 conseguiram fazer as planificações das figuras espaciais alusivas ao tetraedro e ao cubo, já a cursista 3 fez uma planificação equivocada do octaedro, desenhando uma figura com doze faces triangulares em vez de oito. A observação cuidadosa do objeto a ser planificado é importante e a manipulação, no aplicativo, permitiu rotacionar, ampliar e reduzir para que essa concepção possa ser delineada, embora, deduções apresadas possam levar a esse erro. Os cursistas vendados tinham que fazer uma representação mental de figuras geométricas planas/espaciais, mediante o uso do tato em contato com as placas, que são os sólidos ocos/ maciços. Trabalham-se, nessa vivência, informações essenciais para o desenvolvimento de um ensino inclusivo, especialmente para pessoas com deficiência visual, com a manipulação de materiais táteis impressos pela Impressora 3D, produzindo com o estudante o conceito de face, de propriedades dos sólidos de Platão e explorando o conceito de volume e de capacidade, recorrendo-se à manipulação de uma placa tátil para cada um dos cursistas relatasse qual figura bidimensional está sendo cons-

truída. A figura 7 apresenta a placa tátil e sólido oco e maciço (Dodecaedro) com escritas em Braille.

Figura 7 – Placa Tátil e Sólidos Dodecaedro com escritas em Braille.



Todos os cursistas conseguiram identificar a figura plana construída ao deslizarem os dedos da esquerda para direita para acompanharem o desenho da figura plana, assim como para entenderem que sua construção se dá através de pontos e de segmentos. Além de conceituarem o que seria face como sendo uma construção plana, bidimensional, regular (possuir ângulos e lados iguais), também fizeram a contagem correta de arestas, vértices e faces por intermédio dos sólidos maciços (menores) e ocos (maiores) para uma melhor percepção por meio tátil. A Figura 8 mostra alguns momentos dessa vivência com placa tátil e do Sólido Platônico, em que os cursistas estão com os olhos vendados.

Figura 8 – Manipulação da placa tátil e do Sólido Platônico com os estudantes com os olhos vendados.



Outra situação-problema proposta foi a utilização de um cilindro (corpo redondo, com vários confetes coloridos dentro, a fim de se criar o conceito de capacidade e de volume de um sólido. Os resultados foram igualmente satisfatórios, em que os cursistas 1, 2 e 3 conceituaram a ideia de volume e de capacidade de um sólido de acordo com as suas compreensões:

Capacidade é um conjunto de elementos que podem ser chamados de unidades que cabem no espaço interno do sólido e Volume é o valor que este sólido ocupa no espaço (Cursista 1).

Volume é o que tem dentro e a Capacidade é o quanto cabe no sólido, quando se é retirados as bolinhas, observou-se que não tem mais volume só a capacidade (Cursista 2).

Capacidade é a região interna, e o Volume é a região completa (região externa + região interna) (Cursista 3).

Vale salientar que o cursista 1 frisou que as bolinhas tentam preencher a capacidade do reservatório cilíndrico, porém não preenchem os espaços por completo. A cursista 2 não soube conceituar o que seria capacidade e volume. Podemos ver nas fotos abaixo na Figura 9,

Figura 9 – Construção do conceito de capacidade e de volume de um sólido.



Ao final, solicitou-se aos cursistas que avaliassem a oficina pedagógica através de um formulário eletrônico. A pergunta principal foi: quais suas percepções a respeito das ofici-

nas pedagógicas? Todos concordaram que a oficina contribuiu de forma dinâmica e ativa para a melhor compreensão dos conceitos, como relata o cursista 2: *"Gostamos muito da oficina, achamos muito dinâmica e se complementam(...), também a diferença de figuras bidimensionais e tridimensionais, as propriedades dos Sólidos de Platão e o estabelecimento da relação de Euler (Cursista 2).*

A partir dos depoimentos dos cursistas, verifica-se que são relevantes as contribuições da oficina pedagógica, pois a dinâmica, como ela foi trabalhada, auxilia na consolidação do desenvolvimento do Pensamento Geométrico pertinente à formação docente, com fins nos processos de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Na oficina pedagógica, tanto essas fases quanto os níveis de Van Hiele contribuíram na organização dos procedimentos metodológicos, possibilitando vivências para uma aprendizagem ativa.

No **Nível 1** (Reconhecimento)-Os estudantes nomearam o sólido platônico a partir da sua observação em Realidade Aumentada (RA) pelo aplicativo Sólidos RA, sem analisar características. No **Nível 2** (Análise) Construção do conceito: figuras planas/espaciais, propriedades dos sólidos platônicos, conceito de capacidade e de volume de um sólido. No **Nível 3** (Ordenação) embora não demonstrada, muitos alunos sabem algumas relações, como a Relação de Euler: $V+F=A+2$, pela observação dos dados inseridos a partir de suas constatações com o aplicativo, além de construírem outras relações, como $p.V = n.F$, importante para a demonstração que prova que só existem apenas cinco Sólidos de Platão, o nível 4 não foi alcançado.

Considerações finais

Considera-se que o objetivo do estudo foi contemplado, uma vez que os estudantes conseguiram desenvolver habilidades com o uso do aplicativo Sólidos RA e com os materiais táteis para a consolidação de conceitos e a identificação de arestas, vértices, faces, volume e capacidade de um sólido. Os cursistas 1 e 3 chegaram em um terceiro nível, enquanto a cursista 2 ainda está no nível dois do Pensamento Geométrico de Van Hiele. Diante disso, a pergunta inicial foi respondida, já que a metodologia Sequência Fedathi valorizou a construção do conhecimento geométrico, como também se utilizou da dialética entre os pares para fortalecer e para reformular hipóteses propostas pelos estudantes. Evidenciou-se que a mudança de postura docente, por meio da mediação, ajuda os cursistas a serem protagonistas do seu conhecimento; experimentando, com a visualização ou não, conceitos de arestas, vértices e faces, capacidade, volume, características dos sólidos platônicos, diferença entre figuras bidimensionais e tridimensionais. Por fim, espera-se que a SF, na formação de futuros professores, e suas possíveis estratégias/ seus recursos didáticos, na promoção do Pensamento Geométrico de Van Hiele, sejam mais explorados para o enriquecimento das aulas de Geometria Inclusiva e Tecnológica no Ensino Básico e Superior.

Referências

BARBOSA, C. P. **O pensamento geométrico em movimento: um estudo com professores que lecionam matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Ouro Preto (MG)**. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2011.

BORGES NETO, H. **Sequência Fedathi: fundamentos**. Coleção Sequência Fedathi, v.3. CRV, 2018.

BRASIL. (2017). **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB.

COSTA.A.P. Abstrações em geometria: uma alternativa para análise do pensamento geométrico. **VIDYA**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 137-158, jan./jun., 2020

LEIVAS, J. C.P. **Imaginação, intuição e visualização: a riqueza de possibilidades da abordagem geométrica no currículo de cursos de licenciatura de matemática**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SOARES, T. A.; NOBRE, F. A. S. **A pergunta. Sequência Fedathi: fundamentos**. Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, M. J. A. **Sequência FEDATHI: apresentação e caracterização**. In: **SOUZA, Francisco Edison Eugênio et al. Sequência FEDATHI: uma proposta pedagógica para o ensino de ciências e matemática**. Fortaleza, 2013.

VAN HIELE, P. M. **Structure and Insight. A Theory of Mathematics Education**, Londres, Academic Press, 1986.

11 NOVO ENSINO MÉDIO: REAÇÃO DAS COMUNIDADES DISCIPLINARES E EPISTÊMICAS

Fernanda Sheila Medeiros da Silva

Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira

Introdução

No presente trabalho, buscamos nos contrapor a ideia de centralidade do Estado na produção de políticas e passamos a considerar que elas não são iniciadas e finalizadas apenas no momento legislativo, mas às vislumbramos como estando em constante processo de construção por diferentes produtores. Nesse sentido, destacamos o seu movimento no campo de interesses e disputas formado durante a sua construção. Logo, a produção delas parte de diferentes posicionamentos. Cada posicionamento é responsável por colocar em questão suas demandas, além de realizar uma interpretação e atuação da política de acordo com o contexto em que ela está sendo vislumbrada.

Nessa perspectiva, aquilo que foi produzido no texto da política não delimita o que de fato a política é. Apenas um texto escrito não transmite as intenções de quem o redigiu, abrindo espaço para ser interpretado por uma pluralidade de leitores que também estão sob influências e intenções próprias (BOWE et al., 1992). Entre os diferentes responsáveis pelo desenvolvimento das políticas, enfatizamos a atuação e influência das comunidades disciplinares e epistêmicas nesse processo. Destarte, percebendo-as como espaços de interesses e disputas, neste trabalho objetivamos analisar os posicionamentos de algumas dessas comunidades acerca da reforma do Novo Ensino Médio (NEM).

O NEM, enquanto norma, surge com a Medida Provisória nº 746/2016, criando a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e marcando o início de discussões e posicionamentos diversos sobre o tema. No ano de 2017, a MP foi sancionada pelo então presidente da república, Michel Temer, passando a ser a Lei 13.415 e alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A política propõe mudanças significativas na estrutura do ensino médio, impactando o curso da educação nacional.

O percurso metodológico adotado na produção deste trabalho teve a pesquisa qualitativa como base para realização da interpretação dos dados. Esse tipo de pesquisa, para Richardson (2010), permite a busca para compreensão dos sentidos e características das situações apresentadas na pesquisa, indo além da primeira impressão que se tem sobre os dados. A pesquisa realizada nessa modalidade também se destaca por permitir a visualização e interpretação de dados considerados mais subjetivos, muitas vezes não considerados relevantes em outros tipos de pesquisa. A construção dos dados foi realizada a partir da pesquisa bibliográfica, caracterizada pela utilização de diferentes fontes de informação que tenham valor teórico. De acordo com Gil (2017), os materiais mais utilizados e que normalmente estão presentes nessa modalidade de pesquisa são livros, revistas, teses, dissertações e anais de eventos científicos.

Interpretando o NEM como uma política curricular, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, elaborado por Ball et al. (1992), para entender o seu desenvolvimento, focando no contexto de influência. Segundo Mainardes (2006), a utilização do ciclo de políticas permite que questões como a ação dos profissionais que lidam diretamente com a política e os processos macro e micropolíticos sejam enfatizadas. O ciclo é composto ao todo por

cinco contextos, o contexto de influência caracteriza-se por ser onde as políticas públicas geralmente são iniciadas. E é justamente nesse contexto que grupos de interesse passam a tecer disputas em busca de influenciar as políticas a partir das suas finalidades sociais e educacionais (MAINARDES, 2006). Além disso, para uma concepção de comunidades disciplinares, utilizaremos a conceituação de comunidades em Goodson (1997) e Haas (1992).

Os posicionamentos analisados foram do Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Município do Ceará (APEOC), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE), do Fórum Nacional de Educação (FNE) e do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio. Estaremos atentas às críticas apontadas nos posicionamentos, conforme suas concepções, demandas e projetos políticos e acadêmicos, vez que elas influenciam e são influenciadas pelas políticas educacionais. Ademais, salientamos que a presente pesquisa foi publicada em formato de resumo expandido nos anais do XI Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias²⁰.

Novo Ensino Médio (NEM)

A política corresponde a uma mudança significativa na estrutura do sistema de ensino brasileiro e, primeiramente, consideramos relevante apresentar a trajetória completa dela, desde seu princípio, como Medida Provisória, até sua transformação em Lei. Segundo o Ministério da Educação (MEC), o NEM busca aproximar mais ainda os jovens do ensino básico ao mercado de trabalho e suas particularidades, prometendo uma formação mais atualizada. Entre as suas propostas, uma que se destaca é a intenção de estabelecer um currículo comum a todas as escolas do país, utilizando-se da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Junto a isso, o aluno ainda pode organizar e selecionar a sua área de interesse. O MEC justifica esse meio como uma forma de dar ao estudante maior autonomia para decidir seu próprio futuro e educação.

Apresentada ao Congresso Nacional em setembro de 2016, a Medida Provisória nº 746/2016 criou a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, marcando o início de discussões e posicionamentos diversos sobre o tema. No mesmo ano a MP foi aprovada na câmara dos deputados, mesmo com manifestações de movimentos contrários e sem a presença de um diálogo direto com a comunidade acadêmica e com a sociedade de uma forma geral. A MP ainda sofreu algumas alterações no seu texto, o que passou a caracterizá-la como um Projeto de Lei de Conversão (PLV). Logo em seguida, após ter seu texto aprovado definitivamente pelo Senado e pela Câmara, foi enviado para que o Presidente da República pudesse sancionar o projeto e, por fim, torná-lo uma lei. A MP 746/2016 foi sancionada pelo presidente Michel Temer, em 16 de fevereiro de 2017, passando a ser a Lei 13.415.

A partir dessa trajetória é que a Lei surge e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. São muitas as mudanças marcadas pela política, destacamos aqui algumas delas. Inicialmente, temos as alterações na carga horária do ensino médio, propondo um aumento gradativo de 800 horas anuais para 1.400 horas anuais, no mínimo, objetivando a ampliação da escola integral de ensino médio. Ainda com relação à carga horária, destacamos que desde a MP não houve uma especificação sobre o ensino noturno. Contudo, entre o processo de mudança de MP para

20 Resumo expandido disponível em: www.seminarioredes.com.br/adm/trabalhos/diagramados/TR71.pdf

Lei, houveram emendas abordando sobre o tema. Com isso, na Lei 13.415/2017, o ensino médio noturno teve sua garantia de permanência, como afirma o parágrafo 2º do artigo 24, "os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º".

Seguindo com as mudanças, temos a desobrigatoriedade de disciplinas curriculares. Antes a grade contava com um total de treze disciplinas obrigatórias, sendo elas matemática, português, inglês, biologia, química, física, geografia, história, filosofia, sociologia, artes, educação física e literatura. Com a reforma, os estudantes terão três dessas disciplinas obrigatórias, português, matemática e inglês. Ademais, os conteúdos serão organizados de acordo com áreas do conhecimento, que são cinco: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e, por fim, formação técnica e profissional.

O objetivo é que metade da carga horária do ensino médio seja destinada ao conteúdo obrigatório e as horas restantes para que o estudante possa escolher entre as áreas do conhecimento. Ainda sobre a composição do currículo posta na reforma, temos os itinerários formativos. Os itinerários se caracterizam como um conjunto de projetos, oficinas, disciplinas, entre outras situações curriculares, eles podem ser um tipo de aprofundamento nas áreas do conhecimento já citadas e poderão ser escolhidos pelos estudantes. Segundo a Lei 13.415/2017, no seu artigo 36, a oferta dos itinerários deve ocorrer "conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino".

Outra mudança advinda da reforma do ensino médio é o chamado notório saber. Com ele, as instituições passam a ter a possibilidade de admitir profissionais que são reconhecidos por terem conhecimento em conteúdos específicos, sem precisar possuir um curso de licenciatura na área. Esse reconhecimento se daria a partir da comprovação através de provas, títulos e até pela prática de ensino em instituições educacionais. Com isso, a Lei permite a atuação desses profissionais especificamente na área de formação técnica e profissional.

Levando em consideração todos os pontos aqui apresentados sobre a reforma, percebemos, primeiramente, como esta teve seu desenvolvimento de forma a não ouvir o seu público-alvo ou até mesmo a sociedade de uma forma geral. Também percebemos como o ensino noturno foi deixado de lado, juntamente com algumas disciplinas curriculares importantes. E, ainda, a possibilidade de contratação de docentes com notório saber. Esses e outros pontos são destaques nos posicionamentos e debates das comunidades disciplinares e epistêmicas acerca da política especificada. Principalmente as comunidades que preservam, na sua organização, a defesa tanto de uma educação de qualidade para todos quanto a defesa dos profissionais da educação.

Reação das Comunidades Disciplinares e Epistêmicas em Relação ao Novo Ensino Médio

Utilizando-nos das ideias de Goodson (1997), compreendemos que os integrantes das comunidades disciplinares precisam necessariamente pertencer profissionalmente ao mesmo campo disciplinar da comunidade a qual pertencem. Logo, há uma relação direta entre o campo teórico e de formação do sujeito e a comunidade a qual ele faz parte. Por outro lado, as comunidades epistêmicas, segundo Haas (1992), possuem níveis diferentes de atuação, abrangendo profissionais com experiência em diversos campos do conhecimento. Por essa característica exigir do profissional ter diferentes formações, finda por ultrapassar o campo disciplinar, passando a ser epistêmico.

Essas comunidades desenvolvem papel político representando diversos indivíduos, a fim de buscar os seus interesses profissionais, acadêmicos e sociais. Assim, uma vez

que elas desempenham papel significativo no contexto de influência, contribuindo para a construção das políticas ativamente, observamos as suas reações diante da elaboração do NEM. O impacto da reforma foi tamanho, incitando as comunidades disciplinares e episódicas a se posicionarem a respeito, pontuando as suas demandas e críticas em torno do NEM.

Os posicionamentos destacados pela nota oficial do Sindicato dos Professores e Servidores da Educação e Cultura do Estado e Município do Ceará (APEOC), organização sindical que representa os servidores públicos das Secretarias de Educação e de Cultura do estado do Ceará, apontam que a comunidade percebe a MP como um retrocesso para a qualidade da educação tanto à categoria dos alunos quanto aos profissionais da área. A política destaca uma capacitação técnico profissional, diminuindo e até desestimulando a busca pelo ensino superior. A nota também faz referência ao notório saber, questionando como será a seleção e qualificação desses profissionais que representam uma manobra para evitar ainda mais as verdadeiras dificuldades da qualidade do ensino, além do enfraquecimento dos cursos de licenciatura. Além disso, a nota acentua a utilização de MP como uma postura autoritária do governo, impedindo a participação da sociedade na construção de mudanças tão importantes.

A Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas (ABRACE) emitiu uma carta de repúdio à MP que deu origem à política. A entidade critica a proposta de uma reforma que atinge diretamente muitas categorias da sociedade, porém, não se propõe a ouvi-las, revelando um caráter autoritário por parte do governo. Por ser uma associação voltada para as artes, é deixado claro o descontentamento com a desobrigatoriedade do componente curricular de Artes no ensino médio e o destaque que a reforma dá à formação técnica, acentuando a preferência por uma formação mercantilista. Argumentam que os campos existentes na área contribuem para o desenvolvimento tanto cultural quanto de estudantes que atuarão sobre seus direitos e deveres como cidadãos. Com isso, a nota tem sua conclusão entendendo a MP como um retrocesso à área da arte, principalmente no que se refere à obrigatoriedade do componente, que tinha sido garantida com a LDB de 1996. Por fim, reforça o compromisso da associação com a cidadania, a educação pública de qualidade e a preservação e desenvolvimento do patrimônio cultural e artístico brasileiro.

A nota pública emitida pelo Fórum Nacional de Educação (FNE) elenca muitos pontos aos quais a organização é contrária, reiterando que mudanças na etapa do ensino médio se fazem necessárias, para isso, o debate entre todos os envolvidos é extremamente necessário. Outro fator a se considerar em uma mudança é a grande diversidade e desigualdade presentes no nosso país. Também aponta que a Medida Provisória conduz de forma direta à educação em tempo integral, porém, isso não aparece de forma clara e detalhada sobre como seriam as condições. Tal característica deixa de lado a realidade de alunos que precisam trabalhar e estudar no período noturno, como também das escolas que não possuem condições e nem estrutura para atender a demanda. Ainda em relação ao ensino noturno, a MP não procura especificar nada sobre a diversidade das pessoas que estudam nesse período, resultando na privação dessas pessoas de acesso ao ensino.

Sobre a desobrigatoriedade de disciplinas, a entidade afirma que a retirada dos componentes reflete uma visão de que elas atrapalham na formação, quando na verdade são fundamentais para o desenvolvimento da cidadania e o integral, como ser humano. Outros fatores presentes na MP e destacados pelo fórum são o aumento do setor produtivo no meio educacional, com a formação técnica e profissional. Também afirma que a adoção do 'notório saber' resulta em uma desvalorização da formação de professores. Por fim, a nota apresenta sobre a implantação de itinerários formativos na grade curricular. Essa implantação é entendida como 'um salto no escuro', tanto por ter como base a BNCC, que no período de lançamento da MP ainda estava em conclusão, como por permitir a fragmentação na educação. Essa fragmentação seria na oferta de determinado conteúdo para alunos da

elite e outro para a classe trabalhadora, reforçando uma formação intelectual e manual, respectivamente.

A Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), uma sociedade civil, sem fins lucrativos, de caráter educacional e científico, repudiou a MP, por meio de carta aberta, apontando o caráter antidemocrático dela, uma vez que interrompeu com o processo de tramitação democrática do Projeto de Lei n. 6840/2013, silenciando toda a comunidade educacional. A comunidade enfatiza o afastamento da proposta da medida em relação aos estudos, realizados ao longo dos anos, que examinam as demandas da sociedade no segmento da educação. Ademais, rejeita as noções de notório saber, pontuando que desprezam as lutas pela profissionalização docente.

Mediante nota de repúdio, a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) manifestou sua indignação com a MP 746/2016, enfatizando também o autoritarismo da medida. Representando a comunidade de linguistas aplicados, a associação pontuou que a obrigatoriedade da Língua Inglesa a partir do sexto ano desconsidera as questões contextuais de cunho social, cultural e histórico em torno de cada escola pública. Em seguida, critica os itinerários formativos específicos, uma vez que isso pode contribuir para a ampliação dos processos de exclusão social, ao coibir o acesso a conteúdos requeridos para a educação superior para as camadas sociais menos favorecidas, além de minimizar o papel do ensino médio no desenvolvimento de jovens socialmente críticos.

A ALAB também ressalta o notório saber como agente contribuinte na precarização do trabalho dos professores da educação básica, eximindo o estado da sua obrigação de prover a estrutura necessária para uma educação de qualidade, além de fomentar um possível esvaziamento dos cursos de licenciatura no futuro. Por fim, a associação critica a ideia de ensino médio em tempo integral, pois se fazem necessárias mudanças para que a educação de qualidade seja cumprida, bem como considerar que muitos jovens de 16 anos (ou menos) já se encontram no mercado de trabalho, o que reforçaria a exclusão desses indivíduos, assim como adultos que também trabalham.

A entidade nacional, sem fins lucrativos, que congrega profissionais da área da educação musical, Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), apontou a MP como uma agressão à educação nacional e ao princípio da gestão democrática. Também critica a retirada das disciplinas de Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física, enquanto esvaziamento de saberes vinculados à formação humana dos estudantes. A identidade manifesta seu repúdio à MP, a ação do governo de Michel Temer e exige respeito às associações que representam os educadores do Brasil, além de pais, alunos e a sociedade em geral.

A entidade, sem fins lucrativos, de programas de pós-graduação em educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), publicou uma nota expressando o seu descontentamento com a MP 746/2016. Ela alega postura autoritária do governo federal e equívoco ao fragilizar o ensino médio enquanto direito de todos para a formação cidadã e profissional plena, abrindo espaço para a mercantilização da escola pública. Além disso, pontua que o NEM não condiz com os estudos e pesquisas realizadas na década anterior e critica fortemente a perspectiva elitista da política, separando a formação humana conforme as origens sociais dos estudantes, retirando a obrigatoriedade das disciplinas como sociologia, filosofia, artes e educação física. Por fim, manifesta a associação da ANPED com o Movimento em Defesa do Ensino Médio.

Esse movimento foi criado por volta do ano de 2014, ainda quando a política aparece, a princípio, apenas como o Projeto de Lei (PL) nº 6.840/2013. Composto ao todo por dez entidades voltadas ao campo da educação, o movimento buscou intervenção para que ele não fosse aprovado. Para isso, colocou em prática um conjunto de ações voltadas ao Ministério da Educação e ao Congresso Nacional, criando também uma petição pública. O resultado dessas iniciativas foi um Substitutivo, uma forma de alterar a proposição principal do projeto, porém, o que conseguiu não foram avanços significativos, mas se evitou um retro-

cesso maior. O Substitutivo conseguiu ser aprovado, contudo, o Ministério da Educação investiu na retomada da versão original do Projeto de Lei.

O manifesto publicado pelo movimento possui a característica de trazer elementos históricos para justificar seu posicionamento em relação ao PL e, em um primeiro momento, já se posiciona como favorável a um entendimento de Ensino Médio como uma etapa básica que deve ser um direito comum a todos. Tal posicionamento critica a proposta curricular de um ensino fragmentado, que representaria uma ameaça à qualidade de ensino, principalmente de estudantes vindos da classe trabalhadora. O manifesto apresenta pontos nos quais defende uma educação que possua a emancipação humana tanto como princípio quanto como finalidade. O caminho para isso seria uma formação que desenvolvesse aspectos intelectuais, físicos, sociais, afetivos e morais, visando à formação humana de forma integral.

Amparando-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), o movimento apoia uma organização do currículo que abranja dimensões como a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, dessa forma haveria uma relevância do conhecimento escolar para a vida dos alunos. Também aborda sobre a importância dos componentes curriculares conversarem entre si, independente da forma como se organizam. Tendo em vista o que foi destacado é que haveria possibilidade de diminuir a segregação do conhecimento escolar. Como também a superação de conceitos originados no senso comum que dividem a etapa de ensino em um momento como algo que prepara para o ensino superior e, em outro momento, que forma diretamente para o mercado de trabalho.

Posterior à realização da leitura dos posicionamentos das comunidades, é perceptível que há pontos em comum entre elas, mesmo se tratando de áreas de conhecimento distintas. Entre esses pontos, destacam-se a forma de desenvolvimento da política, que se deu sem a escuta do seu público-alvo ou até mesmo da sociedade de uma forma geral. Também percebemos como o ensino noturno foi deixado de lado, juntamente com algumas disciplinas curriculares importantes. E, ainda, a possibilidade de contratação de docentes com notório saber. Esses e outros pontos são destaques nos posicionamentos e debates das comunidades disciplinares e epistêmicas acerca da política especificada. Principalmente as comunidades que preservam, na sua organização, a defesa tanto de uma educação de qualidade para todos quanto à defesa dos profissionais da educação.

Os posicionamentos e pontos destacados por cada comunidade se diferenciam quando se trata da área de atuação e conhecimento que a comunidade representa. Comunidades disciplinares sempre formam discursos e demandas que procuram atender, além da área educacional como um todo, a disciplina específica a qual estão ligadas. Em comunidades tidas como epistêmicas percebe-se um posicionamento com interesses que não especificam uma disciplina. Com profissionais reconhecidos e referenciados pelo domínio em um conhecimento específico, essas comunidades buscam adquirir certa autoridade política que seja relevante e atenda às demandas ligadas ao conhecimento que a comunidade defende (LOPES, 2006).

Considerando que a produção de políticas se dá de forma contextual, há muitas nuances a se observar na atuação delas em diferentes contextos, aqui, mais especificamente, no contexto de influência. A partir das notas e posicionamentos das entidades, percebemos como elas podem influenciar no processo da política, formulando seus discursos com base em seus interesses, construindo assim uma base para o desenvolvimento da política. Os discursos defendidos pelas entidades podem ser alterados a partir do momento em que recebem apoio ou são criticados, adaptando-se a melhor forma de ganhar legitimidade. Geralmente, esse processo de receber críticas, argumentos e apoio acontece através dos meios de comunicação social. Esse processo também ocorre em representações públicas mais formais, como grupos representativos e comissões (MAINARDES, 2006).

Consoante a isso, acreditamos que as comunidades possuem importância no movimento das políticas, principalmente na sua fase inicial de construção. Essa importância

parte da influência que as comunidades podem exercer sobre as políticas, estendendo-se da sua formulação até o momento de aplicação delas. Consideramos que as interpretações da política realizadas pelas comunidades variam de acordo com o contexto, os interesses, as influências e as relações de poder que envolvem a entidade.

Considerações finais

Com base nos objetivos propostos e no que foi exposto ao longo deste trabalho, concluímos que as comunidades, de forma geral, possuem um posicionamento que aponta para uma insatisfação em relação à lei. Essa insatisfação é pontuada no caráter imediatista da política e na falta de participação da sociedade na sua formulação. Também pontuam fatores que tornam a política excludente, como na desobrigatoriedade de disciplinas importantes da área de humanas, evidenciando uma formação mais tecnicista na etapa final da educação básica.

Por fim, consideramos que o trabalho permite evidenciar discussões que já vêm sendo construídas sobre as comunidades e sobre a política do Novo Ensino Médio. Além disso, fomenta novos diálogos em relação à insatisfação dessas entidades no que diz respeito à reforma do ensino médio, atentando para a importância delas no processo de construção e no movimento das políticas educacionais.

Referências

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.

GOODSON, I. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

HAAS, P. M. Introduction to epistemic communities and International Policy Coordination. *International Organization*. v. 46, n^o1, **Knowledge, Power, and International Policy Coordination**, 1-35, 1992.

LOPES, Alice Casimiro. DISCURSOS NAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO. **Currículo Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 33-52, dez. 2006. Quadrimestral. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.htm>. Acesso em: 29 abr. 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociologia**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan: 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010

12 AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES NOVATOS ACERCA DO COTIDIANO ESCOLAR DE UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL EM FORTALEZA/CE

Roberta Kelly Santos Maia Pontes

Sâmia Araújo dos Santos

Virgínia Vilagran Pinheiro

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre as percepções de estudantes novatos, da 1ª série do Ensino Médio, acerca do cotidiano escolar em uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, situada em uma região de alta vulnerabilidade social, na cidade de Fortaleza, Ceará. A metodologia utilizada foi a aplicação de questionários de levantamento com os estudantes ao final do primeiro semestre de aulas. Os questionários traziam perguntas sobre o que os jovens mais gostam na escola, o que não gostam, o que acreditam que precisa melhorar, o que pensam sobre os professores e colegas, dentre outros aspectos. Assim, foi possível traçarmos um panorama sobre como os respondentes enxergam o cotidiano escolar, à luz das reflexões levantadas por LUCK (2009), quando aborda as dimensões da gestão escolar, bem como acerca da escola em tempo integral, a partir do pensamento de BARCELOS e MOLL (2023), dentre outros.

Referencial Teórico/ Metodologia

Ingressar na última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio, por si só, já carrega uma forte carga de responsabilidade e boas pitadas de insegurança a uma gama de jovens estudantes que concluem o Ensino Fundamental e necessitam enfrentar essa nova realidade. São novos desafios, novos componentes curriculares, novos professores. Quando se muda ainda a escola, levando à mudança de ambiente físico, de estrutura e da própria cultura organizacional da instituição a qual o estudante estava adaptado, as mudanças podem se configurar ainda mais penosas.

Levando-se em consideração os últimos anos, com a suspensão de aulas presenciais por cerca de dois anos (2020-2021) nas escolas brasileiras, em virtude da Pandemia de COVID-19, quando foram adotados outros métodos de ensino, principalmente os chamados estudos remotos, voltar ao ambiente escolar e, logo em seguida, mudar de escola, provoca uma quebra, ou até mesmo a falta, de vínculos mais fortes e duradouros com as instituições de ensino em que os jovens estão matriculados.

Desta maneira, para nós, docentes na etapa do Ensino Médio, coloca-se na ordem do dia a necessidade de investigarmos o grau de satisfação dos estudantes recém-chegados à escola e isso pode ser identificado a partir das percepções deles sobre o cotidiano escolar, uma vez que

O conceito de cotidiano escolar é importante por colocar em evidência a realidade da escola como ela é, o que se constitui em importante elemento da ação educacional. Conhecer como se dão as práticas e as relações no dia-a-dia da escola constitui-se em condição fundamental para promover o que ela precisa e deve ser para constituir-se em um ambiente educacional capaz de promover a aprendizagem e formação que os alunos precisam ter para poderem desenvolver as competências pessoais necessárias para enfrentar

os desafios da vida com qualidade na sociedade globalizada da informação e do conhecimento (LUCK, 2009, p. 128).

Além de buscarmos observar como os estudantes compreendem esse cotidiano escolar, também é preciso perceber como enxergam a experiência de estarem inseridos em uma escola em tempo integral, algo novo para a grande maioria deles. Nesse sentido, passar o dia todo na escola, convivendo mais com os colegas, professores e funcionários, bem como com o próprio espaço físico da escola, é algo que deve ser levado em consideração ao se refletir sobre o cotidiano escolar, uma vez que consideramos que

A educação integral torna-se uma possibilidade no compromisso com o pleno desenvolvimento dos estudantes, consideradas suas múltiplas dimensões e sua inserção cultural, social e territorial, colocando-se a ampliação do tempo da jornada escolar como condição - e não como atributo central - para a mudança das práticas pedagógicas (BARCELOS; MOLL, 2023, p. 28).

Assim, para compreendermos como os estudantes têm percebido esse cotidiano escolar, elaboramos um questionário de levantamento (GIL, 2002), composto por 15 perguntas. Os questionários foram apresentados em sala de aula para os alunos e copiados por eles em seus cadernos. Ao finalizarem as respostas, os estudantes destacaram as folhas e entregaram à professora responsável. É válido salientar que os estudantes foram informados que os questionários por eles respondidos seriam utilizados para que a escola os conhecesse melhor e compreendesse o que mais necessitam da instituição e de seus funcionários, sendo importante a sinceridade nas respostas.

Para isso, as perguntas do questionário foram:

- Para mim, a escola é um espaço para...
- Quando eu venho para a escola, eu quero...
- Na minha escola tem e eu gosto:
- Na minha escola tem e eu não gosto:
- Na minha escola não tem e eu gostaria:
- Os professores da minha escola são:
- Meus colegas são pessoas que considero como:
- Eu tenho facilidade para aprender:
- Eu não tenho facilidade para aprender:
- As minhas maiores dificuldades para estudar são:
- Eu desejaria que as minhas aulas fossem:
- No meu tempo livre (na escola ou fora dela), eu costumo:
- As minhas expectativas para o meu futuro como estudante são:
- Para alcançar meus objetivos eu preciso:
- De que forma a escola pode me ajudar nos meus projetos futuros:

Para copiar e responder as questões, os estudantes tiveram um tempo total de 100min (duas aulas do componente curricular Projeto Integrador). Poucos foram os alunos presentes que não se disponibilizaram a responder às perguntas, tendo tido um retorno de 30 questionários, em um universo de duas turmas que totalizam 58 estudantes matriculados, o que corresponde a mais de 50% de respondentes. Deles, 14 eram meninas e 16, meninos, o que dá um certo equilíbrio entre as respostas no tocante à questão de gênero.

Resultados e Discussões

A escola em que a pesquisa foi realizada, situa-se na região do Mucuripe, na cidade de Fortaleza, capital do Ceará. Uma região de alta vulnerabilidade socioeconômica, marcada pela relação dos moradores com a praia e o mar, mas também convivendo lado a lado com edifícios luxuosos e os apelos turísticos da região da Beira Mar de Fortaleza. Salienta-se que muitos estudantes da escola são filhos e netos de pescadores e empregadas domésticas que trabalham nos arredores do bairro.

Fundada na década de 1960, a escola atualmente conta com 9 turmas de Ensino Médio e funciona no regime de tempo integral desde 2016, tendo cerca de 350 estudantes, que entram às 7h30min e permanecem até às 17h, o que corresponde a 9h/aula por dia. Destas turmas, quatro são turmas de 1ª série do Ensino Médio, compostas integralmente por estudantes novatos, egressos de escolas de Ensino Fundamental que estão localizadas também no bairro.

Para esta pesquisa de levantamento, selecionamos duas das turmas de 1ª série, cujos estudantes têm idades que variam de 14 a 22 anos, para responderem ao questionário proposto, no intuito de receber deles as percepções sobre a escola e suas experiências, já que

Para se conhecer o cotidiano escolar é preciso debruçar-se sobre como esses sujeitos se percebem e percebem a sua atuação na escola, o que determina essa percepção, quais as maiores influências (externas ou internas) na determinação dessa percepção, que, por certo, recebe grande influência das práticas regulares que ocorrem no interior do estabelecimento de ensino (LUCK, 2009, p. 131).

Observando as respostas das duas primeiras perguntas, percebemos que os estudantes compreendem a escola como sendo um espaço de estudo e aprendizagem, mas também de estar com os amigos e interagir com outras pessoas. Todavia, quando questionados sobre o que eles querem fazer na escola, o estudo fica em segundo plano, aparecendo com mais ênfase a questão da interação com os amigos e até mesmo o gosto pela alimentação oferecida, o que demonstra que as motivações para permanecerem indo à escola perpassam por questões não necessariamente ligadas ao estudo ou à aprendizagem.

No segundo bloco de perguntas, quando questionados sobre o que tem na escola que gostam, vemos uma gama de respostas que apontam para a diversidade de atividades que são propostas no cotidiano escolar, como a prática de esportes, o uso da quadra, as aulas de informática, os laboratórios, a biblioteca e alguns componentes eletivos. A alimentação também é salientada por vários estudantes, que, no entanto, já criticam o lanche oferecido, que muitas vezes é citado como algo que não gostam: o suco com bolacha.

Reconhecendo que as práticas diárias no ambiente da escola também são fundamentais para o processo de aprendizagem, é interessante perceber que oito estudantes pontuaram na pergunta 5 que gostariam de ter na escola um espaço ou horário de descanso, levando à crença de que a jornada ampliada na escola precisa ser melhor conduzida para que o cansaço e o desconforto não atrapalhem o aprendizado. Para outros, a escola poderia ter um cardápio de alimentação mais variado.

Para observar o nível de interação com os professores, na pergunta 6, os estudantes forneceram uma visão geral do que pensam sobre os docentes da escola. Dentre os respondentes, 15 disseram que os professores são legais, outros os avaliaram como ótimos, "gente boa" ou maravilhosos. Alguns responderam que os professores são chatos, mas um salientou que isso "é pra o nosso bem". Daí, podemos inferir que a relação que vem se constituindo entre os estudantes e os professores da escola tem sido positiva, uma vez que a percepção deles aponta um carinho e respeito pelos docentes.

Já quando questionados sobre os colegas, 10 estudantes afirmaram que os consideram apenas "colegas", mas outros responderam que são como "irmãos", "amigos" ou "gente boa". Isso também revela que as relações entre os estudantes são positivas, contudo, é importante salientar que as relações entre eles não se dão apenas no ambiente da escola, uma vez que muitos moram próximos e também já estudavam juntos no Ensino Fundamental. Fica, assim, notório que a manutenção dos vínculos entre os estudantes da comunidade que saem das escolas de Ensino Fundamental para as escolas de Ensino Médio, pode também contribuir para um clima positivo na nova escola, uma vez que já mantém uma relação com os pares.

Sobre o que eles têm mais facilidade ou dificuldade para aprender, as respostas foram bem diversas, apontando vários componentes tanto como os que eles acreditam ter facilidade, como os que acham não ter facilidade. Destaca-se apenas o componente de "Matemática" nas respostas quanto à dificuldade de aprendizado, sendo o componente que para 12 alunos é o de mais difícil compreensão.

Questionados sobre as maiores dificuldades que sentem para estudar, alguns alunos responderam sobre componentes específicos, como inglês ou filosofia. Mas a maioria citou situações cotidianas que se passam na sala de aula, como o barulho, a falta de concentração nas aulas, a agitação de alguns colegas e até a própria falta de "coragem".

A partir disso, podemos perceber que a questão do comportamento em sala de aula ainda interfere no aprendizado dos estudantes, uma vez que o barulho e a agitação das turmas, que ainda não são acostumadas ao cotidiano da escola em tempo integral e do próprio Ensino Médio, tendo comportamentos mais infantis, acaba incomodando uma parcela dos estudantes.

Com relação ao que gostariam nas aulas, vários alunos expuseram que elas poderiam ser mais "legais", "animadas", "dinâmicas", "divertidas", "interativas", o que mostra que eles têm a necessidade de momentos pedagógicos nos quais sejam estimulados a fazerem atividades diferenciadas, nas quais além de aprender também possam se divertir.

Isso aponta que as metodologias ativas de aprendizagem ainda não são utilizadas na escola com tanta frequência, sendo as aulas expositivas e dialogadas mais com os presentes no dia a dia das salas de aula, o que traz um alerta aos docentes, pois "tornar a trajetória do estudante significativa é uma tarefa que exige do professor mais do que transmitir conteúdos, levando-o a repensar e adotar práticas capazes de atender às demandas da sociedade" (CAMARGO; DAROS, 2021, p. 22).

Interessante perceber também nas respostas a esse mesmo questionamento que ao menos três alunos disseram que gostariam de aprender mais sobre futebol, já outros dois apontaram que gostariam de aulas de sexologia e de relaxamento, algo que pode ser um indicativo para a escola repensar as ofertas de componentes eletivos, visto que eles devem servir aos interesses dos estudantes.

Perguntados sobre o que gostam de fazer nas horas livres, seja na escola ou fora dela, 10 alunos responderam "dormir", enquanto que oito disseram "mexer no celular" e "jogar". Percebemos que essa resposta dialoga com a pergunta sobre o que gostariam que tivesse na escola, quando boa parte dos estudantes respondeu que gostaria que tivesse um horário ou local de descanso na escola.

A partir daí, inferimos que o cansaço e o sono, estão muito presentes no cotidiano escolar, especialmente no contexto de uma escola em tempo integral, onde os estudantes não dispõem de conforto e espaços que propiciem o relaxamento. Além disso, é importante lembrar que

Na adolescência, a melatonina, hormônio que nos induz ao sono, começa a atuar mais tarde do que para crianças e adultos. Assim, adolescentes costumam dormir tarde e querer acordar tarde. Em consequência, adolescentes, em média, dormem de 6 a 7 horas por noite, bem abaixo das 8 às 10 horas

que seriam consideradas ótimas para essa faixa etária. A privação do sono leva a problemas de comportamento (como irritabilidade e desatenção) e prejudica de maneira muito importante o aprendizado e a memorização de conteúdos (JACOWSKI; LAUREANO; ESTANISLAU; MOURA, 2014, p. 98).

Nesse sentido, podemos relacionar essas respostas que apontam uma certa privação de sono às respostas da pergunta sobre o que os atrapalhava em sala de aula, quando falam do barulho e da agitação dos colegas, talvez decorrentes da irritabilidade por conta da baixa qualidade do sono.

Os jogos, sejam eles relacionados à prática de esportes, como o futebol e o vôlei, ou mesmo sendo os chamados jogos digitais, retratam que os adolescentes ainda estão muito atrelados ao lúdico, o que é muito importante no universo da educação, de forma que podemos aproveitar essa condição para a partir dela também desenvolver aprendizagens. Desta forma, "aquelas brincadeiras da infância são rejeitadas porque eles não querem mais ser identificados com a criança que eram, porém seria muito importante ajudá-los a não jogar a criança que foram num canto escondido da memória" (PEREIRA, 2009, p. 94).

Já quanto ao crescente uso dos aparelhos celulares pelos adolescentes, inclusive nos momentos de aula, o que tanto tem incomodado os docentes, é algo que precisa ser visto também como possibilidade para novas formas de aprendizagem. Todavia, "refletir sobre a cultura digital na educação trata-se de levar em consideração esse novo sujeito, um praticante cultural que produz seus saberes, compartilhando conteúdos, informações e opiniões nas redes existentes" (CAMARGO; DAROS, 2021, p. 8). Sendo assim, explorar o uso das ferramentas digitais precisa ter um objetivo pedagógico e de promoção da cidadania, desafio posto aos docentes na atualidade.

As três últimas perguntas exploravam o que os jovens têm em mente para seus futuros. Na primeira delas, foram questionados sobre as expectativas que possuem para o futuro enquanto estudantes, ao que a grande maioria respondeu que pretende terminar o ensino médio e cursar uma faculdade. Outros revelaram querer concluir os estudos para conseguir trabalho, o que demonstra que pretendem seguir na escola até o final da Educação Básica.

Ao serem instigados a pensar no que precisam fazer para atingir seus objetivos, eles foram objetivos, ressaltando que precisam se esforçar mais, estudar, ter foco e confiança em si mesmos. Isso leva a perceber que eles têm clareza que é importante estar na escola, mas também que depende deles o que podem alcançar no futuro, sendo imprescindível o esforço e o estudo.

Para finalizar, foram questionados sobre como a escola pode ajudá-los em seus projetos futuros, ao que muitos responderam que seria no tocante ao "conhecimento", "ensinamento" ou "aprendizado". Destacamos nesta questão, a resposta de um estudante que diz que a escola pode auxiliá-lo "em quase todos os sentidos, principalmente na minha formação social e moral".

Percebemos, assim, que eles enxergam o importante papel que a escola possui em suas vidas e no seu futuro, cabendo a nós, enquanto escola, colaborarmos de forma efetiva com a construção de seus projetos de vida.

Coloca-se como exercício e desafio de se pensar a escola, a educação, toda e qualquer instituição que se propõe educativa, como palco de construção de maturidade e projetos com nossos jovens; instituições capazes de fazer sentido e de ajudar aos adolescentes a expressarem e a construírem seus próprios projetos. Educação como algo capaz de representar um movimento emancipatório e de autonomia dos sujeitos (DEBORTOLI, 2009, p. 43).

Sendo assim, a escola se mostra como um espaço dinâmico, em que muitas relações sociais se constituem, em que diversos atores se encontram, fazem trocas, experimentam

diversas emoções e constroem saberes e aprendizagens. Tudo isso os ajuda a tecer, ainda de forma muito singela, seus objetivos de vida e de futuro, dá as bases do seu modo de ver e de refletir sobre a sociedade que os cerca, sendo, portanto, necessário o acolhimento e o afeto nesse ambiente, principalmente com esses meninos e meninas em frenéticos processos de mudança de seus corpos e de suas identidades.

Considerações finais

A partir da pesquisa de levantamento realizada com estudantes novatos, de turmas da 1ª série, de uma escola de Ensino Médio em Tempo Integral, situada em um contexto de alta vulnerabilidade na cidade de Fortaleza/Ceará, procuramos identificar as percepções desses estudantes acerca do cotidiano escolar, como forma de avaliar como os jovens vêm percebendo as experiências que estão construindo nesse ambiente.

Percebemos a partir da análise das respostas ao questionário proposto para os estudantes que eles veem a escola como um espaço de estudo e de aprendizado, mas que quando vêm pra escola possuem outros interesses, como encontrar os amigos, praticar esportes e até mesmo se alimentar.

Também salientaram que gostam das atividades diversificadas que são propostas na escola, como as aulas de informática ou no laboratório de ciências, bem como o uso da quadra e da biblioteca. Já quanto ao que não gostam, vários relataram a repetição do lanche oferecido e a falta de momentos ou espaços para descanso, o mesmo que disseram que gostariam que tivesse na escola.

Sobre os professores, a maioria os avaliou como sendo pessoas "legais" e "maravilhosos", mostrando que possuem uma boa relação com os docentes. Quanto aos pares, disseram considerá-los "colegas", apesar de alguns terem dito que são "amigos" ou "irmãos", levando a um sentimento de família, importante para a construção de vínculos com a escola.

Com relação às dificuldades para aprender, muitos responderam que o barulho e a agitação de alguns colegas prejudica o andamento das aulas, dando um alerta para a necessidade de promoção de um ambiente mais favorável ao aprendizado, por meio da conscientização dos estudantes, ainda muito ligados às práticas que possuíam no Ensino Fundamental nas escolas de origem.

Por fim, ressaltamos que os adolescentes estão em um processo incipiente de construção de seus projetos de vida, em que muitos afirmam apenas ter planos de concluir a Educação Básica e ingressar em uma faculdade, todavia ainda sem muita clareza. Porém, sabem da importância da escola e de como ela poderá ajudá-los a atingirem suas metas e contribuir para seus futuros.

Esta pesquisa deixa em aberto muitas possibilidades para aprofundarmos reflexões e problematizarmos a passagem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, momento em que os estudantes mudam de escola e precisam se reconectar com o ambiente educacional, de maneira diferente. Nota-se que este processo foi ainda mais complexo nos pós pandemia, em que os adolescentes vivenciaram o tempo de aulas remotas das mais variadas formas, levando professores e gestores a buscarem alternativas para a recomposição das aprendizagens, mas também dos vínculos entre os estudantes e a escola.

Referências

BARCELOS, Renata Gerhardt de; MOLL, Jaqueline. Educação Integral e democracia: contextos, referências e conceitos em um campo de disputas. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 32, n. 70, p. 17-31, abr./jun. 2023.

CAMARGO, Fausto; DAROS, Thuine. **A sala de aula digital: Estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo, on-line e híbrido**. Porto Alegre: Penso, 2021.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Adolescência(s). In.: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

JACOWSKI, Andrea P; LAUREANO, Maura Regina; ESTANISLAU, Gustavo; MOURA, Luciana Monteiro de. Desenvolvimento normal no período escolar. In.: ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo Fonseca. **Saúde mental na escola: o que os educadores devem saber**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

PEREIRA, Eugênio Tadeu. O brincar e a adolescência. In.: CARVALHO, Alysso; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. **Adolescência**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

13 A ESCOLA DE ENSINO MÉDIO INTEGRAL NO CEARÁ: ELEMENTOS SOBRE A POLÍTICA OFICIAL

Danielle Taumaturgo Dias Soares

Maria Kélia da Silva

Jean Mac Cole Tavares Santos

Introdução

As escolas de ensino médio em tempo integral (EEMTI) no Ceará têm sido uma importante iniciativa pela melhoria da educação, buscando proporcionar condições para a formação integral dos jovens estudantes. Segundo a SEDUC, as EEMTI oferecem uma proposta educacional inovadora, com um currículo flexível e diversificado, proporcionando aos alunos uma formação acadêmica sólida e, ao mesmo tempo, desenvolver habilidades socioemocionais, culturais e profissionais.

Desse modo, a implementação das EEMTI no estado do Ceará é apresentada com a missão de proporcionar uma educação de qualidade, contribuindo para a formação integral e preparação adequada para os desafios do século XXI. O currículo flexível e diversificado, aliado a uma carga horária ampliada e a atividades complementares, um norte para a formação dos jovens cearenses. Tal currículo desempenha um papel fundamental nessas escolas, tendo a responsabilidade de oferecer uma educação abrangente, indo além da formação acadêmica tradicional.

Para a construção desse artigo, utilizamos a abordagem qualitativa, a revisão bibliográfica e a análise documental. Nosso objetivo é apresentar, sucintamente, os caminhos do currículo diversificado e flexível para a formação integral dos alunos das EEMTI do estado do Ceará a partir de análise de documentos sobre a política oficial em questão no Ceará, especificamente, e no Brasil, de forma geral. Como base teórica, trazemos diálogos com, principalmente, Silva, Pelissari e Steimbac (2016), Costa e Magalhães Júnior (2018), Moran (2019), Hora e Lélis (2021), Oliveira e Silva (2022), Almeida (2023).

O artigo segue estruturado em duas seções, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos a proposta do currículo diversificado com base nos documentos oficiais e com corroboração de alguns pesquisadores estudiosos da temática. Na segunda seção, abordamos a concepção de formação dos jovens alunos apresentada nos documentos oficiais e discorremos sobre a proposta do projeto de vida nas EEMTI.

Currículo Diversificado e Flexível das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral do Ceará

Além das disciplinas básicas, como matemática, ciências e língua portuguesa, as EEMTI oferecem oportunidades de aprendizado em artes, música, esportes, tecnologia e outras áreas. Isso permite aos alunos descobrirem talentos e aptidões, desenvolvendo habilidades em diferentes domínios e ampliando horizontes.

Para Oliveira e Silva (2022, p. 04)

As juventudes são diversas e complexas. Ser jovem se define pelas suas práticas e pelas formas de se relacionar com a família, com os amigos; na

rua, no trabalho e na escola. Essa última, abriga as esferas anteriores como retrato do mundo. Assim, olhar para essa **diversidade** e construir aprendizagens é reconhecer o jovem em todas as suas dimensões. Fala-se, então, em uma educação com foco nas singularidades dos indivíduos e dos territórios (OLIVEIRA; SILVA, 2022, p. 04). (Grifo nosso).

Além disso, um currículo flexível é essencial para atender às necessidades individuais dos alunos. Cada estudante é único, com diferentes habilidades, interesses e estilos de aprendizagem, assim, um currículo flexível permite adaptações e personalizações para garantir ao aluno uma educação adequada às suas necessidades. Isso pode incluir programas de tutoria, projetos individuais, aprendizado baseado em projetos, entre outras abordagens pedagógicas que valorizam a individualidade de cada aluno.

Streiechen *et al.* (2017, p. 25) afirmam:

A instituição educativa deve ser ativamente participante da construção de um currículo flexível e adaptado à realidade dos estudantes, com diferentes tipos de ensino e avaliação, segundo suas competências. Considera-se que o conjunto de princípios que resultam em estratégias relacionadas ao desenvolvimento de um currículo **flexível**, têm como objetivo remover barreiras ao ensino e à aprendizagem (STREIECHEN *et al.*, 2017, p. 25). (Grifo nosso).

Outra importância do currículo diversificado e flexível é a formação para a vida além da escola. Uma educação integral deve ir além do aprendizado acadêmico e incluir o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como trabalho em equipe, comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico. Através de atividades extracurriculares, projetos interdisciplinares e oportunidades de serviço à comunidade, os alunos podem adquirir essas habilidades essenciais para se tornarem cidadãos responsáveis e bem-preparados para o futuro.

Um currículo com estas características promove a equidade educacional. Ao oferecer uma variedade de oportunidades de aprendizado, as EEMTI podem garantir o acesso a uma educação abrangente, independentemente de sua origem socioeconômica, gênero, raça ou habilidades individuais, ajudando a reduzir as desigualdades educacionais e a promover a inclusão. Um currículo diversificado e flexível nas EEMTI é fundamental para oferecer uma educação holística e abrangente, permitindo a exploração de diferentes áreas do conhecimento, adaptando às necessidades individuais, preparando para a vida, promovendo, assim, a perspectivas mais igualitárias ao público do ensino médio. É uma abordagem essencial para garantir a formação com qualidade para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea.

O currículo, portanto, não pode se limitar a um conjunto de matérias obrigatórias; é essencial que ele seja concebido como um caminho de conexão com o cotidiano dos alunos, buscando fundamentar os projetos de vida e transcendendo a mera prática pedagógica de ensino. Nesse contexto, o currículo deve abranger variedades de experiências e oportunidades de aprendizado, indo além do tradicional formato de aulas. Ele deve engajar os alunos em atividades significativas e contextualizadas, estimulando o pensamento crítico, a criatividade e a aplicação do conhecimento.

Além disso, um currículo abrangente em tempo integral deve reconhecer a importância do diálogo com a vida dos estudantes, de modo que todos os atores educacionais (gestores, professores, parceiros escolares, pais, sociedade como um todo) possam contribuir para uma gestão democrática e para o atendimento do projeto de vida dos estudantes das EEMTI.

Hora e Lélis (2021, p. 73) apresentam:

[...] a compreensão de gestão democrática perpassa e se compromete com o desenvolvimento de processos pedagógicos significativos, pela adoção de

um currículo concreto e vivo que garanta a permanência do estudante no sistema escolar, eliminando e impedindo o processo de exclusão representado pela evasão e repetência. Além desse compromisso, também se exercita a adoção da concepção democrática quando a gestão estimula e garante a participação de pais, alunos, professores e sociedade civil nas decisões tomadas em assembleias, em eleições para os cargos diretivos e na eliminação das vias burocráticas (HORA; LÉLIS, 2021, p. 73).

Essa condução democrática implica na prática de um currículo que valoriza as experiências pessoais, interesses e habilidades individuais dos educandos e utiliza essas informações como ponto de partida para o desenvolvimento de atividades educativas relevantes e significativas. Ao adotar essa abordagem, o currículo se torna um veículo para promover uma educação mais abrangente e integrada, que se conecta com o mundo real e as necessidades dos alunos.

Ele não se limita a transmitir conhecimentos de forma isolada, mas busca estabelecer conexões com as vivências e desafios do cotidiano dos estudantes, de modo a compartilhar conhecimentos (não apenas transmiti-los), preparando os educandos para uma participação ativa na sociedade e no mundo do trabalho. Portanto, é fundamental que o currículo de uma EEMTI seja concebido como um percurso dinâmico, aberto e flexível, que ultrapassa os limites da sala de aula e se conecta com a vida dos estudantes. Isso garante uma educação mais significativa, relevante e alinhada com as demandas e desafios do século XXI.

A proposta curricular da EEMTI no estado do Ceará, conforme apresentado no Documento Orientador (CEARÁ, 2019), está centrada na visão abrangente da formação dos alunos, oportunizando um processo de aprendizagem mais expressivo, ultrapassando a noção de desenvolvimento puramente acadêmico, englobando também perspectivas subjetivas e sociais. Nessa perspectiva, a proposta curricular estabelecida pela EEMTI tem como objetivo organizar as experiências escolares, a relação entre meios e fins e a intencionalidade educativa.

Para tanto, busca-se dinamizar os momentos e os ambientes pedagógicos, com o intuito de criar um ambiente propício para o sucesso dos estudantes. Essa abordagem curricular visa promover uma aprendizagem longe das fronteiras tradicionais da sala de aula, propiciando experiências educativas contextualizadas, envolventes e alinhadas com o cotidiano dos estudantes. O intuito é proporcionar um ensino conectado com necessidades, interesses e aspirações, valorizando a participação ativa do aluno no processo educativo.

Ao enfatizar a integralidade da formação, a proposta curricular da EEMTI no Ceará desenvolve não apenas habilidades cognitivas, mas também competências socioemocionais, éticas e cidadãs nos estudantes. Dessa forma, intenta prepará-los de maneira abrangente para os desafios da vida, possibilitando a formação cidadã, crítica, participativa e capaz de contribuir positivamente para a sociedade. (CEARÁ, 2019).

Essa perspectiva de formação humana integral é uma alternativa para superar o modelo fragmentado e pragmático do ensino médio brasileiro. Neste sentido, pretende-se superar a separação entre o curso propedêutico e o técnico profissionalizante, que caracteriza a dualidade presente no sistema educacional e dificulta a oferta de uma formação equitativa para todos os estudantes. Esta abordagem integrada promove uma educação mais abrangente, visando ao desenvolvimento pleno dos indivíduos e à promoção da igualdade de oportunidades educacionais (ARAÚJO, 2019).

A abordagem pedagógica da Política de Ensino Médio em Tempo Integral nas Escolas do Ceará apresenta um modelo que se destaca por oferecer uma jornada de nove horas/aulas por dia. O objetivo principal desse modelo é ampliar as ocasiões de aprendizagem, promovendo o incremento de competências cognitivas, relacionais e socioemocionais. Além disso, busca-se incentivar o protagonismo estudantil através da possibilidade das alternativas oferecidas pelos elementos curriculares eletivos, os quais devem estar de acordo com o projeto de vida de cada aluno. Essa abordagem visa, portanto, enriquecer

a experiência educacional dos educandos e proporcionar um ambiente propício para seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (CEARÁ, 2019).

Com isso, a Proposta Político Pedagógica das EEMTI objetiva promover uma formação abrangente, incentivando a colaboração entre estudantes, envolvimento da comunidade escolar e estimulando a participação ativa dos alunos em sua própria jornada educativa. Essas dimensões fornecem um arcabouço sólido para o desenvolvimento integral dos estudantes, promovendo não apenas o aprendizado acadêmico, mas também a formação de cidadãos autônomos e críticos. A elaboração do currículo de tempo integral é fundamentada em quatro dimensões pedagógicas, a saber: 1) a pesquisa como princípio pedagógico; 2) o trabalho como princípio educativo; 3) a individualização do ensino; 4) itinerários formativos diversificados.

Dessa forma, a estrutura curricular das EEMTI é organizada em torno das quatro áreas do conhecimento estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Além disso, são incluídos os componentes das unidades curriculares relacionadas a cada área. A flexibilização do currículo é concretizada principalmente por meio das Unidades Curriculares Eletivas (UCE), que possuem uma carga horária definida e são respaldadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2018a). Essas diretrizes as definem como:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018, p. 20).

As UCE, de acordo com o Documento Orientador das EEMTI (2019), permitem aos educandos a edificação do seu itinerário formativo, além de promover a interação, no currículo das EEMTI do Ceará, com o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) e com a Formação Cidadã.

Sobre formação cidadã, Gomes (2022, p. 01) comenta o seguinte:

Perante as mais variadas desigualdades sociais, políticas e econômicas que o Brasil tem vivenciado ultimamente, a educação desponta como um importante processo humano contínuo que pode desenvolver alternativas para uma formação cidadã com foco na construção de uma sociedade mais esclarecida e menos excludente. Esta construção, tão almejada, visa proporcionar o exercício de uma cidadania que contribua, positivamente, na formação de novas gerações mais justas e mais democráticas que saibam combater o negacionismo e a desinformação (GOMES, 2022, p. 01).

As UCE desempenham um papel fundamental na estrutura curricular flexível das EEMTI, conectando as diferentes áreas do conhecimento e permitindo aos estudantes a construção de seu percurso formativo. Por meio dessas unidades, os alunos têm a oportunidade de elaborar seu próprio currículo, ampliando, diversificando ou aprofundando conceitos, procedimentos ou temáticas de disciplinas ou áreas do conhecimento, normalmente não presentes nos currículos tradicionais. Isto possibilita ao estudante estruturar os itinerários formativos e refletir sobre a trajetória acadêmica e os projetos de vida, delineados a partir de suas escolhas e interesses.

Portanto, a característica da flexibilidade curricular, conforme expressa nas diretrizes para as EEMTI, baseia-se na conexão entre as diferentes áreas do conhecimento do ensino médio e na prática contextualizada do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a flexibilização do currículo se concretiza principalmente por meio das UCE. As UCE possuem uma carga horária definida e são respaldadas pelas Diretrizes Curriculares

Nacionais para o Ensino Médio. As UCE são oferecidas a cada semestre e estão incluídas no Catálogo de Opções de Disciplinas com o objetivo de fornecer base para os estudantes em suas escolhas na construção de seus itinerários formativos, apresentando um conjunto de conhecimentos que promovem um desenvolvimento integral. (BRASIL, 2018; CEARÁ, 2019).

A parte diversificada do currículo totaliza quinze horas/aula, com quatro horas/aula por semana, incluindo sempre 2 h/a agrupadas, dedicadas ao NTPPS. O NTPPS aborda diversos temas transversais em três eixos temáticos: 1) Projeto de Vida; 2) Mundo do Trabalho; 3) Iniciação à Pesquisa Científica.

Almeida, Santos e Melo (2023, p. 01) demonstram a importância do NTPPS:

O NTPPS é um componente curricular que integra a parte diversificada do currículo das escolas de tempo integral da rede pública do Ceará. A proposta metodológica procura promover o desenvolvimento das competências socioemocionais na escola, que perpassa as três séries do Ensino Médio, com foco de discussão: a escola e a família (1ª série), a comunidade (2ª série) e o universo do trabalho (3ª série) (SANTOS; MELO, 2023, p. 01).

O NTPPS desempenha um papel fundamental na integração curricular da escola, destacando as habilidades socioemocionais dos alunos de forma abrangente, por meio de oficinas, e conectando as diferentes áreas de conhecimento de maneira interdisciplinar e contextualizada, por meio de projetos de pesquisa conduzidos pelos próprios estudantes. Na parte diversificada do currículo é reservada uma hora/aula semanal para a Formação para a Cidadania e o Desenvolvimento de Competências Socioemocionais, que é abordada de forma transversal em toda a escola.

O NTPPS atua como um elo que conecta o currículo da escola, destacando as competências socioemocionais dos alunos por meio de atividades multidisciplinares, como oficinas, e promovendo a interdisciplinaridade e contextualização das áreas de conhecimento por meio de projetos de pesquisa realizados pelos estudantes.

Diante disso, o Professor Diretor de Turma é o responsável por desencadear debates e reflexões em sala de aula sobre uma variedade de temas, visando contribuir para o crescimento e o desenvolvimento social e emocional dos alunos, promovendo a formação de cidadãos socialmente responsáveis, críticos e participativos. Essas discussões abrangem ampla gama de assuntos relevantes, com o intuito de estimular a consciência cidadã e a compreensão dos estudantes sobre questões sociais e emocionais.

Costa e Magalhães Júnior (2018, p. 59) descrevem a atuação do Professor Diretor de Turma:

O diretor de turma é um professor que, além de lecionar a sua disciplina específica, também exerce o cargo de Diretor de Turma. Encarrega-se da aproximação entre alunos, professores e demais segmentos da comunidade escolar; bem como da promoção de um clima favorável à aprendizagem e aproximação e abertura às famílias (COSTA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2018, p. 59).

Quanto à metodologia de ensino, as aulas são ministradas no formato que melhor se adapte à dinâmica de cada turma: seminários, assembleias, esquetes, filmes, aulas expositivas, apresentações em slides, entre outros. A avaliação é feita de forma descritiva, sendo responsabilidade do Conselho de Turma, e ocorre a cada dois meses.

Concepções de Juventude e de Projeto de Vida nas EEMTI

A juventude, de acordo com a UNESCO, abrange um período que não está essencialmente restrito a uma faixa etária específica, envolvendo uma série de atributos relacionados a intensas transformações biológicas, psicológicas, sociais e culturais. Essas transformações podem variar de acordo com diferentes classes sociais, culturas, épocas, etnias, gêneros, entre outros elementos. (TAVARES, 2012).

A juventude é uma fase da vida caracterizada por um conjunto de transições e transformações físicas, emocionais e sociais. É um período em que os indivíduos experimentam mudanças biológicas, como o crescimento e a maturação sexual, bem como desenvolvem sua identidade e autonomia. Psicologicamente, os jovens enfrentam desafios como a busca por identidade, a construção de relações interpessoais e a exploração de novas experiências. Socialmente, a juventude é influenciada por contextos culturais, econômicos e políticos, além de ser moldada por questões de classe, etnia, gênero e sexualidade. Essa fase é marcada por aspirações, descobertas, questionamentos e um processo de formação de valores e perspectivas para o futuro. (SILVA; PELISSARI; STEIMBAC, 2016).

Essa fase da vida dos educandos está marcada pela transitoriedade e pela ideia de liberdade. É um período de experimentação, descobertas, acertos e erros, em que os jovens questionam e procuram seu lugar no mundo. Ao mesmo tempo, a juventude também é um momento de ansiedade e preparação para a vida adulta, incluindo a entrada no mercado de trabalho. No entanto, é importante ressaltar que essa definição plural de juventude não é apenas uma construção individual, mas também é moldada pela sociedade. A identidade juvenil é influenciada pela sociedade de consumo e pela lógica capitalista que, muitas vezes, impõem valores, padrões e expectativas aos jovens. (SILVA; PELISSARI; STEIMBAC, 2016). Assim, os jovens internalizam a noção de futuro como uma promessa que depende de suas próprias ações. Essa perspectiva exclui o papel central do Estado e de suas políticas na condição social dos indivíduos. É uma concepção amplamente difundida e romantizada pelos defensores do neoliberalismo: a meritocracia. Diante dessa análise crítica, é possível observar que os jovens de classes menos privilegiadas veem, muitas vezes, no trabalho a oportunidade de realizar seus sonhos, superando até mesmo a importância da educação formal. Esses sonhos, em grande parte, estão relacionados ao acúmulo de capital.

Sobre isso Savegnago e Castro (2020, p. 01) fazem o seguinte alerta:

[...] os jovens são os que mais sofrem com as mudanças do mercado de trabalho que resultam da globalização neoliberal da economia internacional. Tanto o mercado de trabalho quanto o sistema educacional parecem incapazes de garantir a concretização das aspirações de muitos deles. Diante das dificuldades de inserção profissional, muitos são, então, acuados por sentimentos de descrença e medo, traídos na capacidade de imaginar um amanhã com esperança (SAVEGNAGO; CASTRO, 2020, p. 01).

Nesse sentido, é essencial para a EEMTI a concepção pedagógica que ressignifique sua atuação com os jovens. Isso envolve considerar suas potencialidades, garantir seus direitos de aprendizagem e promover seu desenvolvimento integral. A escola deve se tornar um espaço onde o jovem se sinta valorizado, sendo o protagonista do processo educativo. Além disso, é importante estimular o protagonismo juvenil, proporcionando oportunidades para os jovens desenvolverem suas habilidades de tomada de decisão e encontrem formas criativas de enfrentar desafios e construir seu projeto de vida.

Para tornar isso possível, é necessário conhecer profundamente os jovens, compreender seus desejos, dúvidas e histórias. Esses elementos devem ser fundamentos a embasar a proposta pedagógica da EEMTI, permitindo uma reflexão sobre a construção das identidades dos jovens e suas vivências contextuais. Assim, é fundamental valorizar e reconhecer os

saberes e identidades culturais dos jovens. No contexto escolar, esse pensamento se torna essencial se desejamos compreender de maneira significativa as perspectivas, expressões e aspirações dos jovens tanto em sua dimensão pessoal quanto social ao longo de suas trajetórias de vida.

Ao reconhecer e valorizar os saberes dos jovens, a escola em tempo integral proporciona um ambiente inclusivo e enriquecedor, no qual diferentes formas de conhecimento são respeitadas e valorizadas. Isso permite que os jovens se sintam representados e acolhidos, fortalecendo sua autoestima e identidade. Além disso, ao considerar as identidades culturais dos jovens, a escola demonstra sensibilidade e respeito pela diversidade, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua herança cultural.

Portanto, amplia as possibilidades de aprendizado, promovendo um diálogo intercultural e incentivando a troca de experiências entre os jovens; promove o estabelecimento de diálogos dentro do ambiente escolar e proporciona a oportunidade de compreender a juventude e suas diversas formas de viver em uma sociedade globalizada, volátil e repleta de desafios para se explorar.

Nesse ambiente de interação surgem novas perspectivas para refletir sobre os caminhos trilhados pelos jovens e a construção de questões essenciais relacionadas à identidade e aos objetivos pessoais: qual é a minha verdadeira essência? Qual direção devo seguir em minha jornada? Quais escolhas devo fazer para dar sentido à minha existência? Nos momentos destas indagações os alunos já começam a delinear seus projetos de vida.

Moran (2019, p. 39) ressalta a importância do projeto de vida na escola

O projeto de vida na escola faz parte da metodologia de projetos, de aprendizagem ativa de valores, competências para que cada estudante encontre relevância, sentido e propósito no seu processo de aprender, e o integre dentro de suas vivências, reflexões, consciência e visão de mundo. É formado por um conjunto de atividades didáticas intencionais que orientam o estudante a se conhecer melhor, descobrir seu potencial, dificuldades e também os caminhos mais promissores para seu desenvolvimento e realização integral (MORAN, 2019, p. 39).

Conforme estabelecido pela BNCC (2018), o projeto de vida deve representar aquilo que os estudantes almejam, planejam e redefinem ao longo de suas jornadas, sendo uma construção que acompanha o desenvolvimento de suas identidades, em contextos permeados pela cultura e pelas demandas sociais, podendo incentivar e, contraditoriamente, também limitar seus desejos.

Considerações finais

A pesquisa destaca que as EEMTI do Estado do Ceará possuem um currículo flexível, dinâmico e inovador. Elas trabalham enfatizando a adoção de abordagens de aprendizagem ativa, diversificada e autônoma, acontecendo em diversos espaços educacionais integrados e compartilhados, permitindo aos alunos o protagonismo juvenil e possibilidades de melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

O projeto de vida, idealizado nas EEMTI, desempenha um papel fundamental ao motivar os estudantes a aproveitarem as oportunidades educacionais, baseando-se em suas experiências, reflexões sobre suas identidades, habilidades, interesses e sonhos, tudo isso fomentado pela formação para a cidadania.

Por fim, observa-se que as EEMTI auxiliam os estudantes na descoberta de suas potencialidades, na compreensão da importância dos diferentes modos de participação e no engajamento social para a concretização de seus projetos de vida. É no ambiente escolar

e no currículo escolar que os jovens têm a oportunidade de experimentar, de maneira mediada e intencional, as interações com os outros e com o mundo, valorizando a diversidade e promovendo oportunidades de crescimento para seus estudantes.

Referências

ALMEIDA, A. J. S. de; SANTOS, J. M. C. T.; MELO, T. B. T. de. Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) no currículo do ensino médio de tempo integral: uma análise da prática docente e a interdisciplinaridade. **Ensino em Perspectivas**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1–14, 2023.

ARAÚJO, R. M. de L. **Ensino médio brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando Publicações, 2019.

BRASIL. Resolução Nº 3, de 21 de novembro de 2018. **Atualiza as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEB. 2018a.

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

CEARÁ. **Documento Orientador**: Ensino Médio em Tempo Integral na rede estadual do Ceará. Fortaleza: SEDUC, 2019.

COSTA, G. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. O "Projeto Professor Diretor de Turma" nas escolas de ensino médio do Ceará como possibilidade de promoção do direito humano a educação. **Revista Expressão Católica**; v. 7, n. 1; Jan – Jun; 2018.

HORA, D. L. da; LÉLIS, L. S. C. Gestão democrática e escola justa: uma relação orgânica. São Luiz: **Cadernos de Pesquisa**. Dossiê: Política, Gestão e Democracia na Educação: debates contemporâneos, v.28, n.1,58-77, jan./mar. 2021.

GOMES, R. L. R. Escola, Cidadania e Formação Cidadã. **Revista DoCentes**. Volume 07. Nº19. setembro. 2022.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas de bolso**: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

OLIVEIRA, J. F. V. de; SILVA, L. M. da. A integração curricular para a concretização da educação na perspectiva da formação integral em uma escola de educação profissional no Ceará. **Revista Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-19, e-117372.010, 2022.

SAVEGNAGO, S. D. O.; CASTRO, L. R. de. Sentidos de oportunidade da escola para jovens de classes populares cariocas. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91813. 2020.

SILVA, M. R. da; PELISSARI, L. B.; STEIMBAC, A. A. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. In: SILVA, M. R. da; OLIVEIRA, R. G. de (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio**: sentidos e significados da experiência escolar. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2016.

STREIECHEN, E. et al. Pedagogia Surda e Bilinguismo: pontos e contrapontos na perspectiva de uma educação inclusiva. **Education. Acta Scientiarum**, Maringá, v. 39, p. 91-101, 2017.

TAVARES, B. Sociologia da Juventude: da juventude desviante ao protagonismo jovem da Unesco. **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 2012. ISSN: 1980-8194.

14 EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: A QUE SE REPORTAM OS DOCUMENTOS CURRICULARES QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO CEARENSE

Bruna Rafaela Araújo da Silva

Marília Maia Moreira

Antonia Lis de Maria Martins Torres

Introdução

O planejamento de uma ação educativa a ser executada no ambiente escolar parte de orientações das políticas educacionais vigentes, que por sua vez se transformam em currículo oficiais, que, por sua vez, é baseado em documentos passíveis de ser de caráter normativo, mandatório e/ou referencial. Dessa maneira, o currículo exerce papel importante, pois, como afirma D'Ambrosio (2012), ele é a estratégia para a ação educativa.

Cabe ressaltar que D'Ambrosio (2012) ainda assinala que o currículo é classificado em cartesiano ou dinâmico. Quando ele é cartesiano, se arrima em estratégias tradicionais, com base nos objetivos de uma sociedade conservadora; por outro lado, se é dinâmico, este considera o contexto sociocultural da comunidade escolar e a prática educativa já inserida nesse ambiente.

Nessa contextura, a Educação Escolar Indígena surge neste ensaio como uma modalidade da educação básica que requer um currículo dinâmico intercultural e diferenciado, que privilegia sua cultura e as linguagens próprias. Além disso, que, também, contemple seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem e seus princípios pedagógicos (BRASIL, 2017).

Então, o pretexto deste estudo é saber a que se reportam os documentos curriculares mais atuais sobre a Educação Escolar Indígena, em especial, a cearense. Com vistas a obter resposta, este artigo compara os documentos curriculares brasileiros no que diz respeito à Educação Escolar Indígena, tanto no plano do Brasil como no contexto cearense.

A metodologia utilizada baseia-se em análises dos documentos curriculares de caráter normativo, mandatório e referencial mais atuais, como: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) e o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Os principais referenciais teóricos estão assentes, principalmente, nestes documentos curriculares (BRASIL, 2017; 2013; CEARÁ, 2019), além de outras referências que embasam cientificamente o ensaio ora sob relatório.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB): Sobre o Atual Currículo da Educação Brasileira

Em 1988, por meio da Constituição Federal do Brasil, deu-se o reconhecimento de que a educação é um direito de todos os cidadãos brasileiros residentes em solo nacional. No Art. 205 da Carta Magna, aponta-se que "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1988).

Brasil (1988), ainda, ressalta que, em seu Art. 210, é fomentada a necessidade de fixar conteúdos mínimos para a educação básica, assegurar uma formação basilar, que seja comum nacionalmente. Ainda ressalta em um de seus parágrafos que "O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem", objeto de pesquisa deste relatório de demanda científica.

Nessa perspectiva, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) expressa que incumbe à União, juntamente com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, o estabelecimento de competências e diretrizes para a educação básica que orientam a formulação dos currículos e seus teores mínimos (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) resulta desta elaboração, que assomou como um documento de "[...] caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2017, p. 7), e tem objetivo assegurar os direitos que todos têm de uma aprendizagem baseada no que norteia o Plano Nacional de Educação (PNE).

Cumprir evidenciar o fato de que a BNCC é um documento de referência nacional, em cuja base são formulados os *currículos* dos sistemas e das redes escolares estaduais, municipais e do Distrito Federal. Esta, por sua vez, não substitui a formação do currículo individual de cada escola. Enquanto a BNCC age como uma referência obrigatória de objetivos a serem alcançados, o currículo se exprime estabelecendo metas para alcançar ditos objetivos (BRASIL, 2017). De tal maneira, é compreensível o fato de que

A BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem que o direito de aprender não se concretize. (BRASIL, 2017, p. 15).

Nesse caminho, até as habilidades e competências essenciais de cada objeto do conhecimento estabelecidas pela BNCC, a consolidação do currículo de cada escola, não necessariamente, deve ser procedida rigidamente, seguindo-se, de igual maneira, nacionalmente.

A BNCC reafirma a flexibilidade do currículo, à medida que considera que cada escola e toda comunidade possuem características diferentes, e, por isso, guardam necessidades distintas. Assim, aclara o citado Documento o fato de que há a necessidade da criação de um currículo justo, que contemple a superação das desigualdades entre as comunidades, iniciando-se das distintas necessidades expressas pelos educandos, para, assim, implantar um currículo com equidade (BRASIL, 2017).

Para Brasil (2013, p. 2), em **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação Básica (DCNEB)**, o currículo "[...] é o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social". Demais disso, é expresso que essa produção de significados é capaz de colaborar, significativamente, para que haja uma formulação das identidades sociais, bem como das identificações culturais, englobando os alunos da escola.

Com procedência na compreensão de como está constituído o currículo brasileiro, impõe-se evidenciar que o interesse maior da BNCC nessa adequação de currículo com foco na equidade tem o escopo de "[...] reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos". (BRASIL, 2017, p.15). Dentre os grupamentos mencionados, têm ressaltado os povos indígenas originários, de destacada relevância nesta pesquisa.

O Quadro 1 a seguir contém o resumo da definição de BNCC, currículo e a diferença entre ambos.

Quadro 1 - Definições de Currículo

	DEFINIÇÕES
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	Conjunto de orientações estabelecidas com a finalidade de nortear a construção curricular das escolas de ensino das redes públicas e privadas nacionais (BRASIL, 2017).
CURRÍCULO	Currículo é poder, ideologia e cultura. Seu principal objetivo é construir conhecimento visando à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços (APPLE,1989).
DIFERENÇA ENTRE BNCC E CURRÍCULO	A BNCC estabelece os objetivos a serem alcançados, e o currículo cumpre o papel de criar estratégias para tais objetivos serem alcançados (BRASIL, 2017).

Fonte: Elaboração própria.

Ao compreender o papel do currículo e da BNCC, entende-se, também, que ambas se complementam, visando a que sejam asseguradas para cada etapa da Educação Básica as aprendizagens essenciais. Nessa perspectiva, o *currículo em ação*, que, segundo Brasil (2017), é a união de ambas, uma vez que este compõe um conjunto de decisões que fazem com que as aprendizagens se materializem, essas decisões devem adequar as realidades da comunidade escolar às proposições da BNCC.

Considerando o que é esclarecido na BNCC sobre as distintas características das comunidades escolares, é notório que essa é uma justificativa plausível, para que tenha curso a autonomia das instituições escolares e, nas redes de ensino, quando da elaboração do próprio currículo. De tal modo, também, as instituições não de considerar o contexto em que a escola está inserida, bem como as características do alunado.

Consoante exprime Brasil (2017), a elaboração do currículo deve resultar de envolvimento e participação das famílias e da comunidade. Essas ações a devem ser havidas em conta quando da elaboração curricular e em propostas que se harmonizem às distintas modalidades de ensino citadas por Brasil (2018, p. 17), obedientes, ainda, às orientações da DCNEB, a saber: "Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância". (BRASIL, 2017, p. 17).

É também competência dos entes federados, cuja responsabilidade da implementação da BNCC lhes foi incumbida, impondo-se que por eles seja reconhecida a experiência curricular em sua zona de atividade (BRASIL, 2017). Para os sistemas e redes de ensino, bem como às escolas, de acordo com suas esferas de competência e autonomia, é preciso integrar, tanto aos currículos como às práticas pedagógicas, a "[...] abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora". (BRASIL, 2017, p.19).

Nos dois últimos decênios, isto é, anteriores à implementação da BNCC, um percentual de mais da metade dos Estados e Municípios já vinha elaborando as próprias sugestões curriculares, baseadas nas suas culturas, nas próprias demandas escolares e, ainda, atendendo às especificidades das modalidades distintas (BRASIL, 2017). Após a implementação da BNCC, esse número, certamente, deve ter aumentado, pois a demanda por melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é, paulatinamente, aumentada em todo o Brasil, de sorte que resulta essencial, para isso, a elaboração de um currículo adequado.

Currículo Diferenciado Das Escolas Indígenas Cearenses Apoiado Nos Documentos Curriculares

Na Educação Escolar Indígena, as ações resultantes de envolvimento e participação das famílias e das comunidades a serem consideradas na elaboração curricular (em destaque no quadro 1) são significativas para assegurar competências específicas baseadas em princípios de:

[...] coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2017, p. 17-18).

Nesse contexto, vale destacar que a Educação Escolar Indígena se difere das demais no que diz respeito a preservação da identidade dos povos originários no Brasil. Fonteles Filho e Malaquias (2012) aclaram que a Educação Escolar Indígena deve ser modificada, passando de uma educação voltada à civilização e integração das populações indígenas para uma educação em que haja espaço para o exercício indígena da autonomia e expressão de sua identidade. Os supracitados autores ainda afirmam:

Esta transformação está vinculada às reivindicações indígenas pelo reconhecimento do direito da manutenção de suas formas específicas de viver e de pensar, de suas línguas e culturas, de seus modos próprios de construção e transmissão de conhecimentos, e da garantia do espaço físico e cultural da vivência tradicional, acolhidos na constituição brasileira. (FONTELES FILHO; MALAQUIAS, 2012, P. 15)

De efeito, para assegurar os direitos educacionais indígenas da formulação de um currículo intercultural, diferenciado e bilíngue, com os próprios princípios pedagógicos e sistemas particulares de ensino - consoante esclarece Brasil (2017) - foram estabelecidas diretrizes especiais para a Educação Escolar Indígena, consoante está determinado pela Resolução CNE/CEB nº 3/99, baseada no Parecer CNE/CEB nº 14/99 (BRASIL, 2017).

Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena têm caráter mandatário. Estas afloram de um trabalho coletivo de representantes de esferas governamentais e não governamentais, no âmbito do qual houve participação acentuada de educadores indígenas que se empenharam na resistência do resguardo dos direitos desses povos em elaborar projetos escolares diferenciados (BRASIL, 2013). O quadro 2 dispõe sobre o intuito da elaboração dessas diretrizes:

Quadro 2 - Objetivos das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

OBJETIVOS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA (BRASIL, 2017, p. 376-377)
"Orientar as escolas indígenas de educação básica e os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na elaboração, desenvolvimento e avaliação de seus projetos educativos".
"Orientar os processos de construção de instrumentos normativos dos sistemas de ensino visando tornar a Educação Escolar Indígena projeto orgânico, articulado e sequenciado de Educação Básica entre suas diferentes etapas e modalidades, sendo garantidas as especificidades dos processos educativos indígenas".
"Assegurar que os princípios da especificidade, do bilingüismo e multilinguismo, da organização comunitária e da interculturalidade fundamentem os projetos educativos das comunidades indígenas, valorizando suas línguas e conhecimentos tradicionais".
"Assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas indígenas leve em considerações práticas socioculturais e econômicas das respectivas comunidades, bem como suas formas de produção de conhecimento, processos próprios de ensino e de aprendizagem e projetos societários".
"Fortalecer o regime de colaboração entre os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, fornecendo diretrizes para a organização da Educação Escolar Indígena na Educação Básica, no âmbito dos territórios etnoeducacionais".
"Normatizar dispositivos constantes na Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada no Brasil, por meio do Decreto Legislativo nº 143/2003, no que se refere à educação e meios de comunicação, bem como os mecanismos de consulta livre, prévia e informada".
"Orientar os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios a incluir, tanto nos processos de formação de professores indígenas, quanto no funcionamento regular da Educação Escolar Indígena, a colaboração e atuação de especialistas em saberes tradicionais, como os tocadores de instrumentos musicais, contadores de narrativas míticas, pajés e xamãs, rezadores, raizeiros, parteiras, organizadores de rituais, conselheiros e outras funções próprias e necessárias ao bem viver dos povos indígenas".
"Zelar para que o direito à educação escolar diferenciada seja garantido às comunidades indígenas com qualidade social e pertinência pedagógica, cultural, linguística, ambiental e territorial, respeitando as lógicas, saberes e perspectivas dos próprios povos indígenas".

Fonte: Elaboração própria.

Os objetivos destas Diretrizes Curriculares corroboram a intenção das comunidades indígenas na formulação de projetos de educação escolar diferenciada, confrontando "[...] a tradição assimilacionista e integracionista de experiências escolares vivenciadas do período colonial até recentemente". (BRASIL, 2013, p. 337). Mencionadas experiências tinham o objetivo de exclusão das diferenças culturais consideradas como obstáculo ao processo civilizatório e de desenvolvimento do País. Essa tradição, entretanto, negava as especificidades culturais indígenas.

Brasil (2017) ressalta que, com a configuração dos projetos de educação escolar diferenciada nas últimas décadas, a escola indígena se tornou um ambiente onde há a afirmação de identidades e de pertencimento étnicos. Em ultrapasse a este fato, direitos - como escolarização na própria língua indígena, *exempli gratia* - fazem, sistematicamente parte do papel assumido pela escola, bem como têm seguimento "[...] a valorização de seus processos próprios de aprendizagem, a formação de professores da própria comunidade, a produção de materiais didáticos específicos, a valorização dos saberes e práticas tradicionais, além da autonomia pedagógica". (BRASIL, 2013, p. 337).

No Ceará, a garantia desses direitos e de outros, relacionados ao ensino fundamental e educação infantil do Estado, foi estabelecida no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). No que diz respeito à modalidade Educação Escolar Indígena, o DCRC

assevera que o currículo tem sua elaboração sob uma ideação intercultural, conectada aos hábitos, costumes e concepções socioculturais pertencentes a cada povo indígena, corroborando a solidez da cultura, memória e identidade (CEARÁ, 2019).

A Educação Escolar indígena no Estado do Ceará teve seus primórdios em 1990, apoiada pela Associação Missão Tremembé. Segundo Correia (2011, p. 48) “no que diz respeito à atuação de professores. Posteriormente, outro modelo de educação indígena passou a ser implementado pela Universidade Federal do Ceará, com apoio da FUNAI (IPECE)”.

Com o advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização de Profissionais da Educação (FUNDEB), o financiamento da educação diferenciada pelos estados e municípios tornou-se executável a partir de 2007 (CORREIA, 2011).

No Ceará, atualmente existem 38 escolas indígenas mantidas pelo Estado. No ano de 2017 foram registradas 7007 matrículas de alunos em escolas indígenas e escolas quilombolas, sendo 6.911 matriculados em escolas indígenas, como mostra o Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Matrícula da Educação Indígena e Quilombola no Estado do Ceará

CREDE	MUNICÍPIO	INEP	ESCOLA	MATRÍCULA 2017
01	AQUIRAZ	23061642	EI JENIPAPO KANINDÉ	84
	CAUCAIA	23241462	EI AMÉLIA DOMINGOS	121
	CAUCAIA	23564067	EI DA PONTE	112
	CAUCAIA	23283610	EI DIREITO DE APRENDER DO POVO ANACÉ	260
	CAUCAIA	23215682	EI TAPEBA DO TRILHO	331
	CAUCAIA	23215674	EI ÍNDIOS TAPEBA	222
	CAUCAIA	23462353	EI MARCELINO ALVES DE MATOS	169
	CAUCAIA	23062770	EI NARCÍSIO FERREIRA MATOS	116
	CAUCAIA	23235411	EI TAPEBA CAPOEIRA	285
	CAUCAIA	23241454	EI TAPEBA CAPUAN	89
	CAUCAIA	23244755	EI ANAMA TAPEBA	193
	CAUCAIA	23263555	EI VILA DOS CACOS	37
	MARACANAÚ	23239174	EI CHUÍ	414
	PACATUBA	23263423	EI ITA-ARA	258
SUBTOTAL				2691
02	ITAIPOCA	23268700	EI BROLHOS DA TERRA	144
SUBTOTAL				144
03	ACARAÚ	23271663	EI TREMEMBÉ DE QUEIMADAS	104
	ACARAÚ	23247983	EI TREMEMBÉ FRANCISCO SALES NASCIMENTO	28
	ITAREMA	23215755	EI TREMEMBÉ DE TAPERA	206
	ITAREMA	23215747	EI TREMEMBÉ JOSÉ CABRAL DE SOUSA	195
	ITAREMA	23253126	EI TREMEMBÉ JOVENTINO GABRIEL FÉLIX	69
	ITAREMA	23231289	EI TREMEMBÉ MANGUE ALTO	77
	ITAREMA	23215720	EI TREMEMBÉ MARIA VENÂNCIA	92
	ITAREMA	23215763	EI TREMEMBÉ DE PASSAGEM RASA	46
ITAREMA	23548053	EI TREMEMBÉ ROSA SUZANA DA ROCHA	129	
SUBTOTAL				946
05	SÃO BENEDITO	23545461	EI FRANCISCO GONÇALVES DE SOUSA	174
	CROATÁ	23252650	EQ LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO	96
SUBTOTAL				270
07	CANINDÉ	23239115	EI EXPEDITO OLIVEIRA ROCHA	129
SUBTOTAL				129
08	ARATUBA	23227770	EI MANOEL FRANCISCO DOS SANTOS	197
SUBTOTAL				197
13	CRATEÚS	23233370	EI RAÍZES DE CRATEÚS	243
	CRATEÚS	23258780	EI CARIRI TABAJARA	78
	MONSENHOR TABOSA	23545097	EI JOAQUIM UGENA	76
	MONSENHOR TABOSA	23233311	EI POVO CACETEIRO	930
	MONSENHOR TABOSA	23244763	EI MONSENHOR TABOSA	298
	MONSENHOR TABOSA	23233338	EI TABAJARA	99
	MONSENHOR TABOSA	23264861	EI POTYGUARA DE JUCÁS	168
	NOVO ORIENTE	23263466	EI ANTÔNIO GOMES	90
	PORANGA	23233400	EI JARDIM DAS OLIVEIRAS	483
	TAMBORIL	23239131	EI ALTO DA CATINGUEIRA	73
SUBTOTAL				2538
15	QUITERIANÓPOLIS	23263520	EI TABAJARA CARLOS LEVY	92
SUBTOTAL				92
TOTAL GERAL				7007

Fonte: CREDE 1/ SEDUC (2017)

O DCRC ressalta que as unidades escolares estão em terras dos indígenas cearenses, sobrando-lhes garantidos, então, o respeito à sua cultura e às linguagens particulares de sua comunicação, assim como uma pedagogia consolidada na cultura indígena, o que é previsto e já foi apontado em Brasil (1989; 1996). Em adição, existe uma formação particular para os professores das escolas indígenas, com o fito de o respeito, por parte de toda a comunidade cearense, à linguagem própria dos povos nativos indígenas do Estado

(CEARÁ, 2019). Nessa perspectiva, a concepção do projeto curricular na Educação Escolar Indígena é caracterizada por

(...) sua flexibilidade na organização dos tempos e espaços pedagógicos, tanto no desenvolvimento da base nacional comum, quanto da parte diversificada, de forma a garantir a inclusão dos saberes e das práticas culturais produzidas pelas comunidades indígenas, considerando o conceito de pertencimento étnico, fundamental para a formação de indígenas críticos, autônomos e conhecedores de sua história. (CEARÁ, 2019, p. 67).

Esse intento, tal determinação, vai, por conseguinte, ao encontro do que os outros documentos curriculares (BNCC e DCNEB) apontam sobre as diretrizes para a Educação Escolar Indígena, de sorte que o DCRC colabora e fortalece na continuidade do trabalho correto, humano e sob o ponto de vista legal das escolas de ensino básico indígenas cearenses.

Considerações finais

Consoante verificado no decorrer desta exposição, o ensaio ora rematado teve como escopo principal proceder a uma comparação acerca de como é tratada a Educação Escolar Indígena nas principais peças documentais curriculares brasileiras e cearense.

Os principais documentos aqui examinados foram a BNCC, as DCNEB e o DCRC. A BNCC - de caráter normativo - assinala que a Educação Escolar Indígena deve ser garantida como direito, devendo também possuir um currículo intercultural, diferenciado e bilíngue, razão pela qual esta possui diretrizes próprias.

As DCNEB - de teor mandatário - colaboram com a BNCC, apontando que os direitos dos povos indígenas em elaborar projetos escolares diferenciados devem ser resguardados. O DCRC, de caráter orientador e normativo, deixou explícito o fato de que o currículo da Educação Escolar Indígena deve colaborar com a solidez da cultura e memória de cada povo indígena, devendo a peça curricular ser estabelecida com suporte numa concepção intercultural que considere hábitos, costumes e concepções socioculturais desse povo.

Com tal desfecho, este trabalho deixou claramente demonstrado que os documentos curriculares sobre a Educação Escolar Indígena examinados afirmam que essa modalidade da Educação Básica solicita a consolidação de um currículo intercultural que atenda por completo às demandas educacionais indígenas.

Referências

APPLE, Michael. Currículo e poder. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2 (jul./dez. 1989), p. 46-57. 1989. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/view/3061>. Acesso em: 27 de mai. de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 de mai. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 de mai. de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 de mai. de 2023.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Documento curricular referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental**. Fortaleza: SEDUC, 2019. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2020/02/DCRC_2019_OFICIAL.pdf.

CORREIA, SÍLVIA BARBOSA. **Avaliação da implementação da política de educação escolar indígena no território Tapeba (CE)**. 2011. 218f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pro - Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Programa de Pós-graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza (CE), 2011.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. 23 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FONTELES FILHO, José Mendes; MALAQUIAS, Sonha (coord.). Fundamentos legais da educação escolar indígena: **saberes, Tremembé do céu, da terra e do mar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras/UFMG, 2013. 37 p.

15 ESCOLA SEM PARTIDO: UMA DISTORÇÃO DA FORMAÇÃO HUMANA QUE VEM SENDO INCULCADO NA SOCIEDADE PELAS CLASSES DOMINANTES

Maria Kelly Rocha da Silva

José Gerardo Vasconcelos

Introdução

A escola não é neutra, é um lugar de sujeitos que possuem autonomia para pensar e refletir sobre a história da sociedade, sobre seu papel de protagonista no processo educativo do qual faz parte e de como pode contribuir para melhorar a relação da educação com a sociedade. Existem interesses políticos porque a escola faz parte de um complexo maior que é a própria sociedade, e esta é organizada pela política. Assim não existem lugares neutros, porque os sujeitos são seres de interesses, sejam interesses individuais ou coletivos.

A escola é uma instituição que em tese todos vão para aprender os conhecimentos necessários para a vida em sociedade, você estuda para depois conseguir um trabalho e dessa forma, contribuir para a coletividade, aplicando aprendizados teóricos em práticas essenciais para o desenvolvimento da humanidade. A principal modificação que fez com que a escola se tornasse essencial, é a preparação para as relações sociais de produção, e provavelmente esse seja o motivo para as interferências e disputas de classes, então não é à toa o surgimento do movimento "escola sem partido".

Escola sem partido, é um movimento que se diz preocupado com a política ideológica instalada nas escolas, mas o intuito na verdade é de acabar com a liberdade e a democracia que a escola ainda representa, inibindo professores e promovendo o medo e a desconfiança no ambiente escolar, com a intenção clara, de provocar um retrocesso na formação humana. Vivemos em uma sociedade de classes antagônicas, desde a formação do estado brasileiro, colonizador x colonizados; patrão x funcionários; rico x pobres. A classe dominante é aquela que oprime dominados (pessoas pobres, sem instrução, fadados a derrota), a escola é o meio libertador para a reflexão crítica sobre a realidade e por esse motivo é alvo de ataques, a intenção é impedir que o oprimido se arme do conhecimento, da verdade sobre os fatos.

Assim, na problemática do estudo, indagamos: Como a ideologia "escola sem partido" deturpa a promoção da formação humana? Para responder a esta pergunta, buscamos nos aprofundar em pesquisas que tratam do assunto, além de outros estudos sobre educação, transformação social, produção de massas. Dessa forma, o objetivo deste artigo é analisar aspectos do movimento escola sem partido, que culminam na distorção da formação humana. O estudo pretende realizar uma pesquisa bibliográfica, que "tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas" (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021, p. 65), que investigam pontos relevantes sobre a temática e com isso, nos permita formular características causadoras da (de) formação do conhecimento.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Gaudêncio Frigotto (2017), com a gênese das teses, escola sem partido; Dermeval Saviani (2006), trabalho e educação; Paulo Freire (2022), Pedagogia do oprimido; Mariano Fernandez Enguita (1989), com a gênese da escola de massas; Fernanda Pereira Moura (2018), com escola sem partido: origens e ideologias, além de outros autores que contribuíram de forma significativa para construção e finalização das ideias deste estudo.

Escola sem partido, retrocesso da formação humana

Escola sem partido, se firma como um movimento “preocupado” com as possíveis discussões políticas nas escolas, em que estudantes e pais se unem para denunciar professores que estejam discutindo assuntos referentes a política, esse movimento tem como objetivo “dar visibilidade a instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64), um verdadeiro retrocesso para a educação e formação humana, esta formação, está atrelada a um processo que vai sendo construído ao longo da vida, por meio de experiências e aprendizagens, que para Saviani

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (SAVIANI, 2006, p. 154).

Somos sujeitos em constante aprendizagem, primeiro aprendemos com a família, depois com nossos pais e completamos nossa educação na escola, lugar de desenvolvimento do pensamento crítico, por isso “Entender aquilo que está subjacente ao ideário do Escola sem Partido e seu sentido de ameaça à vivência social e à liquidação da escola pública como espaço de formação humana” (FRIGOTTO, 2017, p. 17), é necessário, para que possamos evitar o desmonte da educação e conseqüente perda de liberdade. Esta vem sendo utilizada como uma arma, por aqueles que defendem a ideologia do movimento escola sem partido, para reclamar o direito de impedir que os professores falem sobre democracia, uma verdadeira distorção da realidade.

Segundo Freire (2022), o ato de reivindicar à liberdade, deve ser usado para instigar outras práxis, ações que busquem novas garantias e sirvam de inspiração para aqueles que se encontram em situação de opressão. Portanto, o sentido de liberdade não deve ser usado como pretexto de manipulação e deturpação dos fatos, pois do contrário, estaríamos caminhando rumo a uma sociedade doente, que se utiliza da conveniência para reclamar direitos vazios, totalmente egoístas e sem fundamentação lógica.

O movimento escola sem partido é um movimento ardiloso que “sob a ideologia da neutralidade do conhecimento e da redução do papel da escola pública de apenas instruir, esconde-se a privatização do pensamento e a tese de que é apenas válida a interpretação dada pela ciência da classe detentora do capital” (FRIGOTTO, 2017, p.29), esse movimento surgiu em 2003, fundado pelo procurador de São Paulo Miguel Nagib, segundo Moura

Nagib foi membro do Instituto Liberal de Brasília, cuja missão é defender e difundir valores neoliberais com o apoio financeiro de grandes grupos econômicos. Foi nesse espaço seu maior contato com as teses de Nelson Lehmann da Silva e Olavo de Carvalho, ideólogos da concepção de ‘doutrinação’ na educação brasileira (MOURA, 2018, p. 2).

De acordo com Moura (2018); Federação dos professores do estado de São Paulo (2019) e a Confederação nacional dos trabalhadores em educação (2023), foi possível elaborar um breve histórico sobre o início e desenvolvimento do movimento escola sem partido, constatando a real intenção das pessoas e grupos por detrás dessa ideologia e como o cenário político do país foi influenciado ou manipulado para desencadear o resultado das eleições de 2018 que contribuíram para a efetivação da eleição de Jair Messias Bolsonaro, no quadro 01, é possível acompanhar a movimentação do, escola sem partido.

Quadro 1 – Breve histórico do movimento escola sem partido

Histórico do movimento Escola sem partido	
Ano	Evento
2003	Inicia o movimento escola sem partido
2014	O movimento é levado à sério, Flávio Bolsonaro encomenda um projeto de lei
2016	O movimento, escola sem partido, passa a influenciar nas eleições
2017	O movimento Brasil Livre (MBL), cria o dia nacional de mobilização pelo movimento escola sem partido
2018	O movimento escola sem partido, contabiliza mais de 150 projetos, com a crença de doutrinação de esquerda e de gênero nas escolas
2018	O movimento escola sem partido apoia a candidatura de Jair Messias Bolsonaro
2019	Nova versão do movimento escola sem partido é apresentado pela deputada Bia Kicis do PSL- DF, permitindo gravações de aulas; denúncias anônimas; proibição de atividades político partidárias
2021	O Supremo Tribunal Federal (STF) considera inconstitucional a implementação em Alagoas do Escola Livre, inspirado no movimento escola sem partido, decisão que afeta todos os projetos semelhantes nos estados
2023	Deputado estadual Rodrigo Amorim (PTB), apresentou na assembleia legislativa do Rio de Janeiro, o projeto de lei 45/2023 com o objetivo de instituir o programa escola sem partido, nas escolas e universidades do Rio de Janeiro

Fonte: pesquisa bibliográfica, adaptação Silva (2023)

O quadro explicativo sobre a movimentação do, escola sem partido, demonstra um percurso intencional de inculcar nas escolas, principal aparelho ideológico do estado, uma ideia de Pedagogia às avessas, a ciência que trata da educação dos jovens e do seu desenvolvimento cognitivo, vai se transformando em Pedagogias: do medo; de delatores e da violência, o que representa mais um movimento para diminuir as chances de ascensão da classe de trabalhadores, pois tenta implantar um sistema de controle e domesticação sobre uma classe de oprimidos que na verdade representa a grande maioria da população. Assim,

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados (FRIGOTTO, 2017, p. 29).

É muito preocupante que a educação, no geral, esteja sendo atacada e que o sentido da educação esteja sendo distorcido, manipulado e que as pessoas estejam comprando essa ideia de forma tão passiva, parece que a classe dominante está afirmando que "o bem da sociedade exige que os conhecimentos do povo não se estendam além de suas concepções" (CHARLOT; FIGEAT 1985 *apud* ENGUITA, 1989, p. 110), bem da sociedade por quê? O povo não pode viver na obscuridade porque "quanto mais ignorante o povo, mais disposto está a ser subjugado por seus próprios preconceitos ou pelos charlatões de

todo gênero que o assediam" (CHARLOT; FIGEAT 1985 *apud* ENGUITA, 1989, p. 112), a grande maioria da população ficaria à mercê de corruptos e corruptores que de 4 em 4 anos ascendem ao poder e vão aos poucos roubando nossos direitos sociais.

A implementação do movimento escola sem partido, segundo Frigotto (2017), transformaria a pedagogia que conhecemos, revestida do sentimento de envolvimento com as famílias e a dialética que impulsiona novos saberes e conseqüentemente novas perspectivas, em uma pedagogia para a formação de delatores, treinados para o fim de impedir a ascensão do conhecimento e a liberdade de expressão. Significando que "O ensino deve assegurar as crianças excelentes Hábitos de ordem, de propriedade, de trabalho e de prática religiosa que farão delas crianças mais submissas e pais mais devotos" (LE GOFF, 1985 *apud* ENGUITA, 1989, p. 114), provocando uma verdadeira cegueira coletiva e impedindo o pensamento autônomo e revolucionário.

Professores possuem o compromisso de formar cidadãos aptos para encarar a opressão do sistema capitalista frente as realidades diversas que impedem a ascensão do pobre proletariado, "Trata-se de, pelo confronto de visões de mundo, de concepções científicas e de métodos pedagógicos, desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade e constituírem-se sujeitos autônomos (FRIGOTTO, 2017, p. 31), tudo que o escola sem partido condena, pois seus objetivos são o de transformar os jovens dessa época em verdadeiros "zumbis", seres desprovidos de raciocínio e intelectividade para pensar por si próprio.

Como é possível que surjam movimentos do tipo: escola sem partido? Que são contra as pessoas, como pode o sistema capitalista desenvolver um caráter tão ruim na humanidade? Será que a longo prazo é possível mudar a concepção do "ter sempre mais" e a qualquer custo? Não podemos deixar que essa ideologia desumana distorça tudo que a sociedade já conseguiu, através de batalhas, muitas delas sangrentas, com o fim de melhorar a situação social; os direitos humanos e sobretudo a educação.

Classe dominante *versus* classe dominada

O desenvolvimento da humanidade, foi um processo de adaptação lento que conduziu as pessoas a viverem em coletividade e a se assentarem não mais como nômades, mas sim como sedentários, surgiu então a ideia de propriedade e a relação de produção para a subsistência, mas com o tempo a propriedade privada e as forças produtivas "Conduziram à divisão da população em classes diferentes e, portanto, no antagonismo entre as classes dominantes e as classes oprimidas" (ENGELS, 1999, p. 27), a humanidade foi se desumanizando com a separação de dois grupos que se encontram em lados opostos do capitalismo.

A classe dominante, ávida por mais recursos e posses, começa a sobrepor seus interesses sobre uma classe de dominados, "os interesses das classes dominantes converteram-se no elemento propulsor da produção, enquanto esta não se limitava a manter, bem ou mal, a mísera existência dos oprimidos" (ENGELS, 1999, p. 27), pois a cegueira do capital impedia qualquer ato de consciência e humanidade, a classe subjugada passa então a sofrer injustiças e a ser constantemente controlada, pois era conveniente e continua sendo, que a classe oprimida seja a força motora dessa sociedade desumana, então a escola, lugar de instrução, passa a funcionar como meio de manipulação e separação das classes que fica cada vez mais evidente.

Assim, a escola, ambiente formador e problematizador dos aspectos que conduzem as relações sociais, se torna alvo de pessoas e grupos elitistas, alheios as mazelas sociais e desprovidos de um olhar empático sobre os grupos mais desfavorecidos, esses grupos elitistas usam seus conhecimentos para inventar e implementar ideias que promovem a distorção dos fatos, assim

As teses do Escola sem Partido não podem ser entendidas nelas mesmas e nem como algo que afeta apenas a escola e os educadores. Pelo contrário, um olhar na perspectiva da historicidade dos fatos e fenômenos, vale dizer, das determinações mais profundas e menos visíveis que os constituem, indica-nos que se trata de algo já sedimentado nas relações sociais (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Desse modo, para Frigotto (2017), ao longo da história da humanidade, sempre existiram grupos elitistas que construíram sociedades independentes com valores de autonomia e liberdade e que apesar da separação e do embate contínuo de classes, desenvolveram ali direitos que são a base para a efetividade dos movimentos e relações sociais que demandam as civilizações, o problema é quando munidos pelo ódio, começam a desumanizar as ações para o desenvolvimento da sociedade.

A sociedade brasileira tem na sua história a marca das ditaduras que atrasaram o progresso da nação, nada mais eram do que a constante luta das classes dominantes para "impedir avanços das lutas populares e da classe trabalhadora na busca dos direitos elementares do acesso à terra, comida, habitação, saúde, educação e cultura" (FRIGOTTO, 2017, p.20), parece que esses direitos básicos são aos poucos fornecidos a população, mas não de forma completa, não de forma eficaz, não de forma efetiva, são como migalhas lançadas para calar a boca daqueles mais revoltos do sistema.

A escola, é a base da escada, que os oprimidos precisam e devem subir para buscar o conhecimento sobre fatos da sociedade e sobre tudo que a movimenta, nesse sentido é necessário o entendimento sobre política, já que as sociedades são construídas através de atos políticos que ditam, que fazem, que transformam, o meio e a vida das pessoas, ficar alheios a isso é se desfazer do poder de mudança, é colocar algemas e permitir que sejamos guiados por mal-intencionados.

Intolerância e ódio, escola em crise? Ou sociedade em crise?

A educação e sobretudo a educação pública, aquela que permite aos pobres e filhos do proletariado, algum tipo de esperança para lutar por melhores condições de vida, nunca foi prioridade no governo brasileiro. Por isso acreditamos, que a escola, esteve em crise desde sua formação e como ela é o reflexo da sociedade, parece-nos que está também nos revela sua crise, assim Frigotto ao falar sobre a crônica o Alarme nos diz:

Com argúcia e sensibilidade de quem está atento a nossa formação histórica, de sociedade marcada pelo estigma escravocrata e colonizador, de uma classe dominante que incorporou esse estigma em seu DNA e se expressa pelo autoritarismo político e pela violência de ditaduras e golpes institucionais, a questão que Verissimo nos apresenta e que deve nos perturbar é se nós estamos percebendo o sentido e a gravidade dos sinais de desagregação, de intolerância e de ódio que estão germinando em nossa sociedade (FRIGOTTO, 2017, p. 18).

Caro leitor, talvez um sinal muito claro da intolerância que se alastra por nossas "avenidas" e chega nas escolas, seja a ideia: escola sem partido, que distorce o sentido da arma mais poderosa que a classe de dominados tenha, a educação, de crianças, jovens, adultos e por que não idosos. Pois o movimento escola sem partido age e incita estudantes e pais a agirem de forma violenta, provocando medo, pavor aos professores que tanto lutam pela disseminação do que é verdadeiro e lógico, este movimento acredita que a escola deve ser neutra.

É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a escola como neutra, desprovida de ideologia (ALTHUSSER, 1976, p.80).

O movimento escola sem partido, promove "um sentido autoritário, que se afirma na criminalização das concepções de conhecimento histórico e de formação humana que interessam à classe trabalhadora e em posicionamentos de intolerância e ódio com os movimentos sociais" (FRIGOTTO, 2017, p. 18). Essa realidade evidencia a crise na escola contra os professores, mas sabemos que existem outros assuntos como a contrarreforma do ensino médio que também desestabilizam a educação.

Segundo Lessa (1999), o homem sofre um processo de alienação quando ele próprio produz sua desumanidade. Ao estranhar a si mesmo, distorcendo valores sociais o homem promove uma crise que atinge toda a sociedade, mesmo que a princípio, tenha a classe de trabalhadores como alvo, no final toda a humanidade sofre os impactos, mesmo que seja a curto ou longo prazo. Quando o homem produz sua desumanidade, ele começa a cultivar um "câncer" de início silencioso, mas muito destrutivo, sem o devido cuidado pode se alastrar, caminhando para um fim fatídico. Assim,

A manutenção de um sistema social, cada vez mais desigual e excludente, no plano mundial, em nome de salvaguardar o lucro de minorias, só pode sustentar-se pela manipulação ideológica das massas pelo monopólio da mídia empresarial e pela pedagogia do medo e da violência (FRIGOTTO, 2017, p. 24).

A crise da escola ficou muito evidente com as ideias do escola sem partido, pois os professores sentiram de perto o medo, provocado pelo ódio a lógica da realidade que é ensinada nas escolas, esse ódio é carregado de uma alienação ideológica que acredita fielmente que o conhecimento sobre os fatos políticos que movimentam a estrutura social não devam ser ensinados aos estudantes, o que causa um aneurisma cerebral quando tentamos compreender a lógica dessa distorção, fundada na intolerância à descoberta da verdade sobre os fatos. "Escola sem Partido avança num território que historicamente desembocou na insanidade da intolerância e da eliminação de seres humanos (...). Uma proposta que é absurda e letal pelo que manifesta e pelo que esconde" (FRIGOTTO, 2017, p. 31), tentam acabar com o pensamento crítico e conseqüentemente com as lutas por mais direitos sociais.

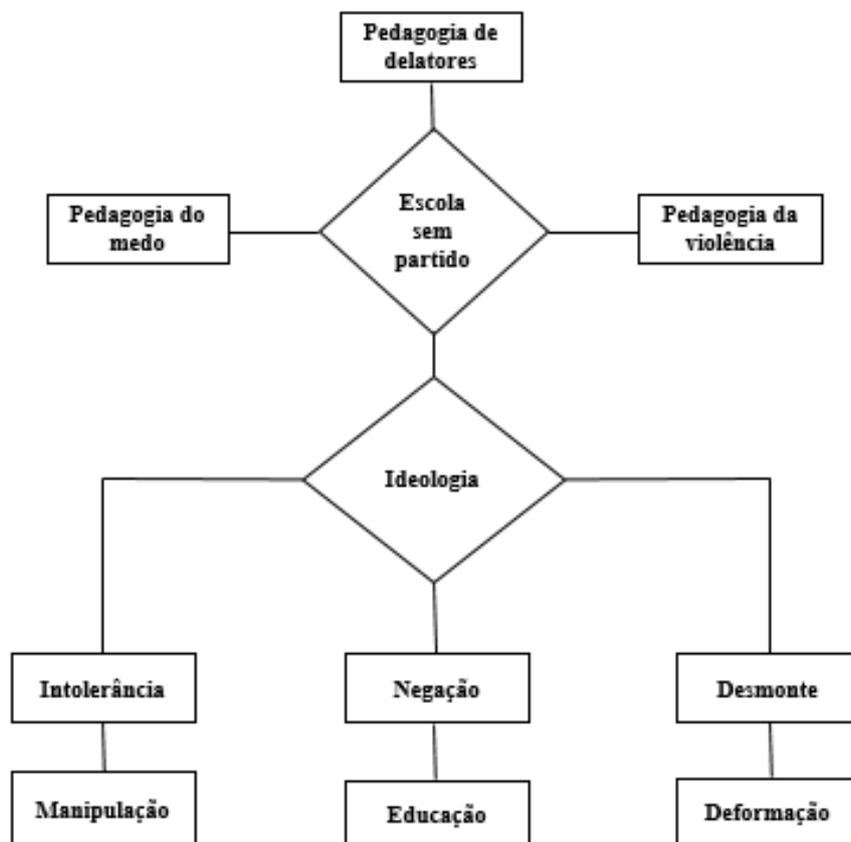
A crise da sociedade, da escola, da humanidade, tem um motivo, o embate histórico entre a classe dominante, que vive a subjugar os mais pobres e impedir o acesso ao conhecimento libertador, e a classe dominada, que vive a ser explorada de todas as formas, em prol de sustentar todos os benefícios da elite, a crise é provocada pelo ódio e intolerância a qualquer forma de liberdade e ascensão social da classe dominada, pois isso acarretaria um desequilíbrio na estrutura do sistema dominador, com a conseqüente perda de vantagens e poder social.

Resultados e discussões

Escola sem partido, através da sua ideologia contrária ao verdadeiro significado do processo educativo, impõe pela manipulação ideológica, novas formas de Pedagogias que

se inclinam para o fracasso, pois não se sustentam em conhecimentos científicos, embasados por estudos preocupados com o desenvolvimento da humanidade que é humana, não só na forma de pensar o outro, mas também no agir com o outro, a figura 01, mostra o retrato do estudante imerso neste cenário burguês e completamente sob o viés político, que de forma avessa, vai absorvendo ideias extremistas sobre o papel que a escola exerce.

Figura 1 – Produção de Pedagogias avessas



Fonte: Os autores.

Diante disso, constatamos a idealização de três tipos de Pedagogias: a de delatores; a do medo e a da violência. A primeira (Pedagogia de delatores), incita que o educando em sala de aula, feche os olhos para os aspectos problematizadores da realidade histórica, buscando distorcer as falas dos professores ou mesmo descontextualizá-las, para então agir como delatores da educação que necessita ser transgressora da barbárie, agem então com intolerância, manipulados por um sistema criminoso. A segunda (Pedagogia do medo), recai sobre os professores e colegas da sala de aula que ficam com medo de expor suas opiniões, pois sabem que podem ser gravados com suas falas sendo distorcidas, manipuladas e com a negação da educação. A terceira (Pedagogia da violência), produz ações extremistas, sem respeito ao professor ou aos colegas, deforma o ensino e caminha para o desmonte do processo educativo.

Escola sem partido é uma ideologia que produz características distorcidas sobre o processo de formação, inculcando ideias elitistas e alheias aos movimentos democráticos, o quadro 2, mostra de forma muito sintética, aspectos que foram desde a criação do programa se configurando em características deformativas do processo de estruturação da educação, com ideias que visavam o desmonte da ciência e distorção dos fatos históricos, para manipular e implementar uma utopia favorável aos interesses da classe dominante, tentando impor devaneios convenientes aos interesses elitistas.

Quadro 2 – Aspectos do movimento escola sem partido

Aspectos do, escola sem partido que culminam na distorção da formação humana	
01	Instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários
02	Deformação do processo educativo do homem
03	Desmonte da educação
04	Negação de uma educação democrática
05	O sentido de liberdade é usado como pretexto de manipulação e deturpação dos fatos
06	Privatização do pensamento
07	Definição de ciência e conhecimentos válidos, segundo a ideologia escola sem partido
08	Implementação de uma Pedagogia para a formação de delatores
09	Impedimento para desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade
10	Desagregação, intolerância e ódio
11	Pedagogia do medo e da violência

Fonte: Pesquisa bibliográfica. Org Silva (2023)

Considerações finais

Escola sem partido, surgiu do ódio que a classe dominante tem sobre o conhecimento que é ensinado nas escolas e que problematizam a realidade social e de como a sociedade é construída pelos atos políticos, esse conhecimento revela as injustiças sociais, as mazelas dos mais pobres, a falta de empatia dos políticos no poder, as tramas e acordos políticos que favorecem uma minoria. Esses ensinamentos, oportunizam uma aprendizagem libertadora sobre o que acontece no meio político e cultiva um pensamento claro e saudável sobre a luta por direitos do povo que é massacrado pela falta de políticas públicas, estas necessárias ao estabelecimento de uma nação mais humana.

O estudo pôde constatar através da pesquisa bibliográfica diversos aspectos sobre o movimento escola sem partido que o caracterizam como uma ideologia contrária à formação humana, entre esses aspectos podemos destacar: Instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários; Deformação do processo educativo do homem; Desmonte da educação; Negação de uma educação democrática; O sentido de liberdade é usado como pretexto de manipulação e deturpação dos fatos; Privatização do pensamento; Definição de ciência e conhecimentos válidos, segundo a ideologia escola sem partido; Implementação de uma Pedagogia para a formação de delatores; Impedimento para desenvolver a capacidade de ler criticamente a realidade; Desagregação, intolerância e ódio; Pedagogia do medo e da violência.

Neste sentido, fica claro a intencionalidade da classe dominante com a ideia do movimento escola sem partido, pois o intuito é de controle social, que só prejudica a classe dominada, fadados a viverem na obscuridade dos fatos, inertes a lutar por condições mais igualitárias, a tentativa do movimento escola sem partido é de inibir o conhecimento sobre a verdade, impedindo para tanto, que professores ministrem os conteúdos planejados e desprovidos de ideologias preconceituosas e manipuladoras. Escola sem partido, uma ideia que provoca crise na instituição escolar, com movimentos que induzem o ódio e a violência aos professores, alunos, e toda a sociedade, é irônico que seja questionado a neutralidade da escola sobre o aspecto político, quando na verdade, esse movimento é um ato

político contra a nação. É sobre a liberdade de compreender a política que nos envolve de forma muito direta, que esse assunto precisa e deve ser discutido nas escolas.

Portanto, a escola precisa falar urgentemente sobre política, justamente para evitar que pessoas com ideologias absurdas se voltem contra o povo, e contra as garantias que foram conquistadas com muito custo, para evitar que os fatos sejam distorcidos e manipulados em prol da classe dominante que representa uma elite alheia, por conveniência, as mazelas sociais.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem partido: o que é, como age, para que serve. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira (org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Tradução Maria Laura Viveiros de Castro. 4º edição. Rio de Janeiro. Editora Graal, 1976, 128p.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO (CNTE). **Escola sem partido transformou perseguição a trabalhadores/as em educação em parte do cotidiano escolar**. Brasília – DF, fev., 2023. *Online*. Disponível em: <https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/75730-escola-sem-partido-transformou-perseguido-a-trabalhadores-as-em-educacao-em-parte-do-cotidiano-escolar>. Acesso em: 20 de maio 2023.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Edição: Ridendo Castigat Mores, p. 1-33, 1999.

ENGUIITA, Mariano Fernández. Capítulo 4. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: A gênese da escola de massas. *In*: **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes médicas, 1989. 272 p.

FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO ESTADO DE SÃO PAULO (FEPESP). **Escola sem partido volta ao congresso, mas agora pior**. São Paulo, fev. 2019. *Online*. Disponível em: <http://fepesp.org.br/noticia/escola-sem-partido-volta-ao-congresso-mas-agora-pior/>. Acesso em: 19 de maio 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 84º edição. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra, 2022, 256p

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses da escola sem partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira (org.). Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.

LESSA, Sérgio. O processo de produção/reprodução social – trabalho e sociabilidade. **Capacitação em Serviço Social e Política Social**, Módulo 2, CEAD-UNB, p. 1-16, 1999.

MOURA, Fernanda Pereira. Escola sem partido: Origens e ideologias. **Ciência hoje**, Rio de Janeiro, nº 349, nov, 2018. *Online*. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/#>. Acesso em: 19 de maio 2023.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. Trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e educação. 29a. Reunião anual da ANPED, Caxambu, **Revista brasileira de educação**, v. 12, n. 34, Jan/abr., 2006.

SOUSA, Angélica Silva; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: Princípios e fundamentos. **Revista Cadernos da Fucamp**. Monte Carmelo – MG, v 20, n 43, p 64-83, mar, 2021.

16 REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO PRISIONAL DO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Antonia Edimila Duarte de Moraes

Nívea Maria Rodrigues dos Santos

Wendy Lima de Aguiar

Introdução

A lei 7.220, de 11 de julho de 1984 garante o direito de instrução escolar e formação profissional das pessoas privadas de liberdade. Apesar de ser um direito previsto por lei, na realidade conta com muitos desafios, principalmente quando se fala dos limites das metodologias pedagógicas que podem ser aplicadas neste ambiente não escolar. O professor atuante no sistema prisional se vê diante de inúmeros desafios quanto ao espaço de aula e práticas educativas, ao limite imposto em seu trabalho e pela diferente cultura de hábitos e regras regentes nas unidades prisionais.

O tema desta pesquisa surgiu como a iniciativa de discutir sobre as questões apresentadas na realidade da educação prisional do Brasil, quais as metodologias utilizadas pelos professores em sala, e como o ambiente influencia na realização do trabalho docente, verificando quais dificuldades estes profissionais enfrentam e quais os limites e possibilidades da ação educativa no ambiente penitenciário.

A presente pesquisa foi realizada de modo qualitativo, visto que tal abordagem nos permite analisar experiências e interpretar os cenários diferentes sobre o tema. Nessa lógica, para obtenção dos dados, fizemos uso de entrevista semiestruturada com cinco perguntas a partir da questão norteadora: "Quais os principais desafios da atuação docente no ambiente prisional?" A delimitação do tema se deu a partir da discussão sobre os métodos possíveis de serem utilizados dentro do ambiente prisional, tendo em vista que o mesmo conta com regras de convivência, cultura e configuração diferentes do ambiente escolar.

A cronologia dos procedimentos foi a seguinte: formulação das perguntas; abordagem e verificação do interesse da participante em contribuir com a pesquisa; assinatura da participante ao Termo de Consentimento para a realização da entrevista; entrevista individual através do aplicativo de mensagens WhatsApp; transcrição do conteúdo das entrevistas e desenvolvimento da pesquisa com a escrita teórica. As principais perguntas utilizadas buscavam compreender a relação entre os limites e as possibilidades para a realização do trabalho do professor prisional. Assim como saber qual a lógica submetida dentro da escola na penitenciária, tentando entender se nesta dinâmica se sobressai o *habitus* escolar ou se impera a ordem e cultura da prisão.

Outro questionamento foi sobre a segurança ou falta dela que sente o professor, se a presença do policial penal em sala ajuda ou gera temor ao docente, como também a opinião sobre o uso de grades que separam o professor dos alunos, mudança que vem sendo implantada em grandes partes das escolas dentro das casas de detenção. Não encontramos resistência, por parte da entrevistada, em responder às questões. Vale ressaltar que para manter o anonimato da identidade da entrevistada, optamos por adotar um pseudônimo para eventuais necessidades de citar trechos de falas de algumas delas durante a análise de dados.

Contexto Estrutural da Educação Prisional no Brasil

Com base nos dados fornecidos pelo site JUS, sobre a educação prisional como direito humano para a recuperação de detentos no Brasil e na Espanha, menos de 13% da população carcerária tem acesso à educação. Dos mais de 750 mil presos em todo o país, 8% são analfabetos, 70% não chegaram a concluir o ensino fundamental e 92% não concluíram o ensino médio. Não chega a 1% os que ingressam ou têm um diploma do ensino superior.

Segundo o Infopen de dez/2019, o Brasil ostenta o quantitativo de 748.009 pessoas no sistema penitenciário, com um total de 1435 unidades prisionais no Brasil. Desse total de unidades prisionais, 65,9% possuem sala de aula (ao menos 1) e 57,4% possuem biblioteca. Importante destacar que a capacidade média das salas de aula em estabelecimentos prisionais é de cerca de 49.132 pessoas por turno, totalizando a capacidade total de 147.396 pessoas privadas de liberdade em sala de aula (em caso de utilização nos 3 turnos).

Já em relação aos dados sobre a participação em atividade educacional no sistema prisional brasileiro, destaca-se que 124 mil pessoas (16,53%) estão envolvidas em atividades educacionais, sendo 79.028 mil pessoas (10,56% do total de ppl) em atividade formal de educação básica (Educação de Jovens e Adultos) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada), 26.826 pessoas (3,6% do total de ppl) estão inseridas em projetos de leitura (com direito à remição da pena pela leitura), 17.762 (2,4% do total de ppl) em atividades educacionais complementares (videoteca, lazer, cultura) e 0,05% (433 pessoas) em atividades esportivas relacionadas ao processo educacional.

É importante destacar que o acesso à educação da população prisional é garantido por lei, ‘‘ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, Lei nº 9.394/1996), que regulamenta a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 208, inciso I, estabelece que toda a população brasileira tem direito ao ensino fundamental obrigatório e gratuito, sendo assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiverem acesso na idade própria. E a Lei de Execução Penal (BRASIL, Lei nº 7.210/1984) prevê a educação escolar no sistema prisional. Em seu artigo 17, estabelece que a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso. O artigo 18 determina que o ensino fundamental é obrigatório e integrado ao sistema escolar da unidade federativa. E o artigo 21 exige a implementação de uma biblioteca por unidade prisional, para uso de todas as categorias de reclusos, provida de livros instrutivos, recreativos e didáticos.

Mas, vamos à realidade do sistema prisional, trazendo um recorte importante sobre a realidade dos apenados, mas agora no contexto pandêmico, segundo dados levantados pelo G1 sobre o sistema prisional nacional, publicado ano de 2020, as vagas ofertadas eram de 440.330, mas o número de presos era de 682.182, uma superlotação de 54,9%.

Partindo da ideia de um espaço de ressocialização, é indubitável destacar as contradições já que torna-se inviável promover um espaço de ressocialização, já que os presos encontram-se em situações precárias, como: insalubridade nas celas, superlotação, epidemias que variam de unidade prisional para outra, falta de acesso ao sistema de saúde, falta de saneamento básico, muitas vezes fazendo suas necessidades fisiológicas no chão, entre outras várias situações desumanas. Portanto, como falar em acesso à educação ou mesmo processo de ressocialização sem antes não ofertar direitos básicos como a dignidade. tais fatores não só limitam o acesso à educação desses presos, como limita a qualidade da educação acessada, aqueles que participam das atividades educacionais, mesmo quando esse direito é garantido, é ofertado de forma limitada, tornando-se uma educação autoritária e mecânica.

Esses baixos índices de educação das pessoas encarceradas, indicam uma grande ferramenta de marginalização e exclusão a que esta população está submetida. A perda da liberdade com segregação física leva à estigmatização social e à institucionalização da

pessoa que já não consegue conviver fora do sistema prisional. O cárcere significa o embrutecimento do humano (VARGAS, 2006, p.45).

Freire em sua obra, Educação como prática da liberdade (1979) deixa claro que a educação não só implica em uma reflexão, mas também instiga a realizar uma ressignificação da relação do indivíduo com sua vida, tornando o indivíduo cada vez mais crítico, desenvolvendo cada vez mais seus pensamentos e suas próprias perspectivas, ou seja caminhando para uma prática emancipatória, rumo a liberdade. "[...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática" (FREIRE, 1979, p. 89). Vemos aqui a necessidade da reestruturação educacional nos presídios, "educação autêntica, que não descuide da vocação ontológica do homem, a de ser sujeito" (Freire, 1979, p. 66).

O Exercício da Docência no Ambiente Prisional

No exercício da docência no ambiente prisional, os professores encontram inúmeros problemas na atuação nos presídios, o que, por vezes, acaba limitando o seu trabalho. Para além do preconceito enfrentado e dos riscos a serem assumidos, existem diversas outras limitações encontradas por estes em suas aulas. De acordo com os aportes teóricos revisados nesta obra, estas limitações vão desde o conteúdo a ser lecionado, aos recursos materiais e as interações com os alunos.

Falaremos primeiramente, em relação a limitação dos conteúdos, sendo, pois, que o professor é bastante podado nesta área. Um dos exemplos é sobre o ensino de ciências, onde a seleção dos conteúdos se diferencia da educação no espaço escolar. Muitos conteúdos são considerados inadequados, pois proporcionam aos detentos conhecimentos que podem ser utilizados por eles de maneira nociva, como no caso de conteúdos de química, como a destilação, que pode ser utilizada para produção ilegal de bebidas alcoólicas na prisão. Mas será mesmo que a origem destas produções se dá no ensino de tais procedimentos aos detentos? Vásquez (2011) traz alguns questionamentos acerca destes conhecimentos, como por exemplo: se foram adquiridos nas aulas de ciências, se o corpo docente tem conhecimento de alguns aspectos da cultura prisional, e quais implicações estes trazem para o processo de escolarizados e como o currículo de ciências pode possibilitar a integração social do preso com os membros da sociedade.

Dentre estas análises, levanta-se uma possibilidade de que conhecimentos como o de destilação e fermentação tenham sido aproveitados de conhecimentos prévios de algum detento que mesmo antes da pena, já sabia como se dava os processos de produção alcoólica, ensinando os demais e perpetuando a prática da produção de "Maria louca" como objeto cultural prisional, ainda que de forma oculta e ilegal.

Dessa forma, o processo destilatório em questão explicado pelos presos faz parte do convívio entre sujeitos humanos que aprendem a viver com a realidade prisional- nessa a compreensão do ambiente carcerário (etno), conhecimentos de destilação (matema)e a forma de explicar as fases da destilação (tica), o que nos leva a constatação de uma das práticas da cultura prisional, que sob a liderança do poder prisional no Carandiru conduziu muitas vidas preconizadas - e sujeitos humanos que conviveram com a cultura escolar e cultura de controle de seus movimentos coletivos e individuais, sem deixar de participar ativamente da cultura prisional (VÁSQUEZ, 2011).

Sendo assim, cremos que é possível sim, a facilitação de alguns conteúdos, visto que não é uma forma de incentivar os alunos a reprodução, e sim dar-lhes a eles os mesmos assuntos da escola padrão, sendo, pois, que o fato isolado de não lecionar tais conteúdos não os impedirá de aprender de outras formas cotidianamente entre seus pares.

Quanto aos procedimentos metodológicos, os recursos materiais utilizados são previamente analisados antes da execução das aulas. Há um cuidado com os materiais com potencial danoso, materiais perfurocortantes, por exemplo, são barrados para uso, pois poderão tornar-se armas em uma possível discussão entre os detentos.

Além disso, não se pode levar arquivos de mídia (filmes, vídeos, pendrive, etc) sem antes passar por minuciosa inspeção. No caso do ensino de ciências, não se pode levar microscópio por conter lente de vidro. Ademais, alguns profissionais temem se prejudicar judicialmente se levarem algum material que seja considerado ilícito, fazendo com que os responsáveis pela segurança pensem ser um modo de favorecimento a algum detento. Enfim, esta falta de recursos didáticos necessários junto à falta de ambiente favorável de ensino, desanima professores e alunos, como afirma Diorio (2017, p.42): "De todo modo, a falta de recursos pedagógicos contribui para desmotivar a ação docente nesse contexto de ensino (...)"

Outro ponto a ser mencionado é em relação a interação com os alunos aprisionados, sendo, pois, que, há uma nova configuração em que se dá aulas com uma grade separando a sala entre o espaço dos alunos e o espaço do docente. Fato este que, de certo modo desumaniza o ensino, pois de que forma um detento enxergará uma possibilidade real de ressocialização, se durante o processo de escolarização é tratado com olhar de medo, com grades entre professor e aluno, como se fosse uma certeza de que este contato seja sempre de potencial nocivo. Deste modo, a afetividade é ponto relevante a ser considerado na educação, como afirma Costa (2013, p.42):

Enquanto que a vida fora oferece muita humilhação, submissão à marginalidade, violência, miséria, a vida na cadeia deve oferecer-lhes o caminho para a mudança, o exemplo a ser seguido dentro das famílias destes indivíduos. Conhecer o valor do estudo abre as portas do conhecimento e do desenvolvimento (COSTA, 2013, p. 42).

Análise de Dados

Com base na entrevista realizada com uma pedagoga e em suas várias experiências no sistema educacional prisional, a qual doravante trataremos pelo pseudônimo Marina, dividimos a seção em dois tópicos: dos desafios existentes nesse contexto e das perspectivas acerca da nova configuração de trabalho.

Os principais desafios de reeducar

Em meio ao contexto educacional prisional, há diversos desafios a serem dublados pelo profissional docente. Além do olhar preconceituoso que se tem dentro do sistema, que trata por muitas vezes o ensino como moeda de troca, apenas com o propósito de remição de pena, e não como verídica oportunidade de ressocialização.

Uma das limitações expostas pela entrevistada foi acerca da escassez de recursos pedagógicos, principalmente pelo fato de vários objetos serem vetados de entrar nos presídios por motivos de segurança. Quando pensamos na atuação do docente pensamos também na necessidade e apoio de materiais, principalmente quando falamos de alfabetização e educação nos anos iniciais. Sobre tal necessidade, afirmou Marina:

Uma grande dificuldade também era ter que fazer sempre uma adaptação por conta de escassez de material, que não podia entrar com determinados

materiais, mesmo a gente desconstruindo algumas culturas dentro do sistema para que a gente adaptasse atividades mais práticas, atividades artesanais, atividades que nós pudéssemos também fazer algum tipo de construção, mesmo que fosse papel, cola, tesoura, era bem complicado.

Uma outra dificuldade apresentada pela educadora foi o método de ensino utilizado pela secretaria da educação dentro do ambiente carcerário. Percebe-se na fala da entrevistada, que quando a educação não é tratada pelo viés da afetividade e da proximidade com o educando, dentro de uma educação tradicional se afasta o aluno não só da figura do professor como também da ação da educação por um inteiro. Para ela,

O método utilizado pela Secretaria de Educação era um método bem tradicional, (...) a aplicabilidade desse método geralmente não funcionava com a realidade do sistema. Então, algumas turmas, dependendo do nível, silábico, pré-silábico ou silábico-alfabético, como eu ficava com a parte de alfabetização, nós conseguíamos, eu e outras professoras, ainda nos reunir para aplicar o método freiriano.

Perspectivas docentes: ressocializar por trás das grades é possível?

Apesar de inúmeras dificuldades e problemáticas envolvendo a educação prisional é possível perceber o resultado nas falas dos professores e dos internos que tiveram a oportunidade de frequentar a escola dentro da prisão. Em um ambiente onde impera muitas vezes o autoritarismo e a privação de direitos básicos, a figura do professor, além de educador, leva também esperança e se torna uma das únicas janelas para o mundo exterior às grades das celas.

A profissão docente tem um lugar de respeito na cadeia e a escola é tida como um lugar de oportunidades, portanto é vista com olhar de consideração na prisão. Para que estas oportunidades se concretizem, é ideal que se crie um local de troca e valorização do aluno como ser humano. A partir do momento em que se põe uma grade como barreira entre os alunos e os professores, supõe-se que não há como depositar esperanças naqueles que estão ali cumprindo suas penas. A educação é uma construção, como afirma Marina:

se vai se tratar de educação, ela precisa ser conjunta, ela precisa ser construída, ela precisa ter um viés de segurança e também de partilha e de troca, ter esse contexto também de confiança.

Questionada sobre o novo modelo de educação através do parlatório, Marina diz que,

(...) trazendo um pouquinho para a educação com sentido, para uma aprendizagem de fato, com significado, esse modelo, ele não ressocializa, ele não integra, ele não partilha e ele só vai simplesmente exclui. Possa ser que tenha uma finalidade para que esse modelo tenha sido implantado, ou realmente só por medida de segurança. Mas que, de fato, eu não acredito que venha ter um êxito como tinha há anos atrás.

Ao analisar o novo modelo de sala de aula carcerária e a relação professor-aluno, ambos dificultam a ressocialização do preso, a estrutura que cria barreiras na relação do docente com o aluno, o ambiente hostil na qual são submetidos a estudar, essas circunstâncias desestimula a continuidade do interesse dos alunos privados de liberdade a estudar, como também cria um afastamento, abalando a qualidade afetiva do grupo, e das relações estabelecidas naquele grupo. quando cita a afetividade, não se relaciona à intimidade pessoal, mas uma afetividade grupal, de estímulo mútuo e confiança, estimulando aos alunos

um despertar para a aprendizagem e o coletivo. "Acreditar na possibilidade de mudança da sociedade, na capacidade de iniciativa dos sujeitos - o sujeito como agente transformador na sala de aula, na política, nos movimentos sociais, sujeito que não é apenas o indivíduo, mas o grupo" (LIBÂNEO, 2001, p. 103).

Considerações finais

O desenvolvimento dessa pesquisa teve o intuito, como já mencionado, de discutir sobre a realidade da educação prisional no Brasil, quais as metodologias utilizadas pelos professores em sala, e como o ambiente influencia na realização do trabalho docente, verificando quais dificuldades estes profissionais enfrentam e quais os limites e possibilidades da ação educativa no ambiente penitenciário. Sendo um tema de extrema relevância, esse estudo proporcionou uma análise minuciosa com resultados que evidenciaram a importância do papel docente no acesso à educação prisional, e a importância do acesso à direitos básicos para que haja um real processo de ressocialização dos detentos, vale ressaltar que essa pesquisa buscou enfatizar, dentre outros fatores, as condições a que os internos são submetidos, pois esses fatores externos afetam consideravelmente na aprendizagem e a qualidade de formação dessas pessoas privadas de liberdade.

A educação prisional, deveria, portanto, possibilitar caminhos mais libertários, não se limitando ao ensino básico, ensino fundamental, mas ampliar para o ensino médio, técnico e superior, e dentro desse processo educacional se atentar para a acessibilidade, a subjetividade de cada indivíduo, sua orientação sexual e suas crenças.

Referências

JUSTIÇA. **A educação prisional como direito humano para a...** Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/92166/a-educacao-prisional-como-direito-humano-para-a-recupera-cao-de-detentos-no-brasil-e-na-espanha>>. Acesso em: 15 maio. 2023.

COSTA, A. DE P. C. **Educação, afeto e reinserção social: educação para ressocialização.** repositorio.ufc.br, 2013.

DIORIO, T. A. **ENTRE O ENSINO E A RESSOCIALIZAÇÃO: PRÁTICAS DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO PRISIONAL MASCULINA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO.** In: III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, 2018, Criciúma/SC. Anais eletrônicos do III Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação. Criciúma/SC: Editora UNESC, 2018. v. 3. p. 27-38.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LOPES, D. R. **Relatório de Presos Estudantes - 2020.pdf** — Secretaria Nacional de Políticas Penais. Disponível em: <<https://www.gov.br/depen/pt-br/servicos/sisdepen/populacao-carceraria/presos-estudantes/presos-estudantes.pdf/view>>. Acesso em: 15 maio. 2023.

PENNA, M. G. O. (2006). **Exercício docente na prisão: apontamentos sobre aspectos do *habitus* do professor.** Práxis Educativa, Ponta Grossa. 1, n. 2, pp. 31 – 38, jul.-dez. Recuperado: 10 out. 2016. Disponível: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/viewFile/283/289>

PENNA, M. G. O. **Relações sociais e espaço escolar na prisão:** limites e possibilidades da ação educativa no interior de uma penitenciária. In: Arlindo da Silva Lourenço; Elenice Maria Cammarosano Onofre. (Org.). O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas. 1ed.São Carlos: UFSCar, 2011, v. 1, p. 131-146.

GLOBO. **População carcerária diminui, mas Brasil ainda registra superlotação nos presídios em meio à pandemia.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/populacao-carceraria-diminui-mas-brasil-ainda-registra-superlotacao-nos-presidios-em-meio-a-pandemia.ghtml>>.

SILVA DE ANDRADE, I.; DA, H.; NETO, S. **XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências -XIII ENPEC ENPEC EM REDES -2021 Privados de ciência:** dificuldade de professores para ensinar nos presídios Deprived of Science: difficulty for teachers to teach in prisons. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/enpec/2021/TRABALHO_COMPLETO_EV155_MD1_SA102_ID684_02082021164049.pdf>. Acesso em: 15 maio. 2023.

VARGAS, JOÃO PROTÁSIO FARIAS DOMINGUES DE. **Criminologia e Descarcerização:** Uma Introdução ao Complexo Processual de (Re) Construção da Dignidade Humana e da Cidadania Pela Educação, Ocupação e Geração de Renda. In: Revista do Conselho de Criminologia e Política Criminal. Belo Horizonte: v.7, mar.2006.

VASQUEZ, E. L.; LOURENÇO, A. DA S.; ONOFRE, E. M. C. **EDUCAÇÃO PRISIONAL NO BRASIL:** DISCURSOS, PRÁTICAS E CULTURAS. In O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas (pp. 11–34). SciELO – Ed. UFSCar, 2011. <http://www.jstor.org/stable/10.7476/9788576002963.4>

Tânia Gorayeb Sucupira

Cristine Brandenburg

Lia Machado Fiuza Fialho

Introdução

[...] posto que as guerras nascem nas mentes dos homens, é na mente dos homens onde devem erigir-se os baluartes da paz (Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO).

Desde 10 de dezembro de 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma que a liberdade, a justiça e a paz no mundo são direitos inerentes e inalienáveis a todos os membros da família humana. Em 1992, na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, chefes de 179 nações ratificaram o compromisso ao assinarem a Agenda 21 Global que resultou na Declaração do Rio sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a qual impulsionou debates sobre a paz, direitos humanos e desenvolvimento sustentável.

Em 1999, a assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) aprovou o Programa de ação para uma Cultura de Paz. Em seu Artigo 1º, a Declaração define as bases do conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida a serem seguidos na construção de uma Cultura de Paz, com base:

[...] no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e **prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;**
[...] no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais;
[...] no compromisso com a **solução pacífica dos conflitos;**
[...] no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; (ONU, 1999, *apud* CEARÁ, 2019. *Grifo do autor.*)

Em 2010, o Relatório da Comissão Internacional sobre os pilares da Educação para o Século XXI estabeleceu os princípios da educação integral como um imperativo democrático. O Documento ratifica a centralidade da educação ao longo de toda a vida, destacando o aspecto pluridimensional, assim como competências e habilidades necessárias para a vida social/produtiva: Aprender a Conhecer; Aprender a Fazer, Aprender a Ser e Aprender a Conviver (DELORS, 2010).

O compromisso de todos pela paz trata do respeito mútuo, do cuidado de uns para com os outros, do ensinar/aprender a viver juntos, do conviver com os demais, independente de crença, classe social, gênero, raça e convicções.

Aprender a conviver, na instituição educacional, implica promover entre os integrantes da comunidade escolar atitudes, comportamentos, valores e virtudes necessários ao desenvolvimento socioemocional, formando indivíduos cuja sociabilidade se baseie em interesses de objetivos comuns de ética e solidariedade.

Tendo como referencial a Pedagogia de Projetos, os objetivos do trabalho envolvem expor motivações que deram origem ao Projeto *Empaz na escola*, na Escola Municipal Professora Fernanda Maria de Alencar Colares (EM Fernanda Colares), compreender conceitos de cunho educativo-pacifista e discutir resultados de práticas lúdico-pedagógicas

voltadas ao fomento da cultura de paz. Especificamente, ações desenvolvidas no ano letivo de 2022, envolvendo 35 estudantes do 6º ano. Desta forma, a pesquisa do tipo qualitativo utiliza a metodologia da pesquisa-ação.

A melhora das relações sociais em ambientes escolares, assim como a elevação da qualidade da educação e dos índices de aprendizagem justificam o debate promovido por esta pesquisa, uma vez que o currículo voltado para a cultura de paz promove na comunidade escolar a convivência amorosa e tolerante; conservadora, restauradora e construtiva dos conhecimentos necessários a relações saudáveis, do ponto de vista social e ambiental. Estes valores são essenciais para a educação integral, em um ambiente pacífico e como espaço de treino para o exercício do diálogo e da comunicação não violenta. Assim, as ações lúdico-pedagógicas buscam exercitar o olhar solidário, a escuta sensível e a atitude de união, o espírito de coletividade, o respeito e a alegria, frente ao diferente.

Nos seus estudos, Nunes (2012), Dupret (2002) e Sampaio (2011), além de corroborarem as premissas acima, acrescentam a importância do engajamento no movimento mundial pela paz e por uma cultura relacional que conjuguem valores éticos, tais como o compartilhamento de projetos comuns de cuidados com as relações, respeito às normas e cooperação mútua em prol da convivência saudável e do bem-estar de todos.

O comportamento disfuncional no contexto escolar é tema da pesquisa também em (DUTRA; GALVÃO; CAMINO, 2020), que alertam para o problema da violência em ambiente educacional como objeto de discussões, uma vez que tragédias envolvem estudantes e ocupam espaços na mídia, com grande repercussão (VARGAS, 2019). Por outro lado, a violência na escola é centro da atenção de especialistas em educação que estudam alternativas para superar crises geradas pela ocorrência de episódios de *bullying*, agressões e demais situações de conflitos no cotidiano institucional.

Corroborando, o filósofo e sociólogo chileno Casassus (2008, p. 1) afirma: "o clima emocional é essencial para haver aprendizagem", ressaltando que interações mais saudáveis no cotidiano escolar facilitam os processos de ensino-aprendizagem, melhoram os resultados acadêmicos, reduzem as ocorrências de indisciplina e minimizam as consequências de comportamentos disfuncionais na rotina escolar, tais como agressões verbais/materiais, atos de *bullying* e de violência.

No Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), as diretrizes para a Educação Básica salientam os princípios e exercícios para a educação no novo milênio e ressaltam a necessidade de inserir no currículo escolar os objetos de temas integradores e de abordagem transversal que orientam a formação para uma cultura de paz. O DCRC afirma que educar para a paz significa "exercitar, no cotidiano escolar, em todos os seus âmbitos, posturas, práticas e intervenções que promovam uma **Cultura de Paz** [...]" (CEARÁ, 2019, p. 86. *Grifo do autor*).

Partindo destes pressupostos, o currículo da EM Fernanda Colares segue as diretrizes e linhas de ação constantes no DCRC, além de premissas básicas do projeto *Empaz na escola*, uma iniciativa da Célula de Mediação da Secretaria Municipal de Educação. O projeto *Empaz na escola* visa capacitar equipes escolares de todo o sistema, para atuarem nas instituições em situações que requeiram a mediação de conflitos e justiça restaurativa.

Além disto, a oferta de um ambiente saudável e seguro para o acesso à educação formal deve garantir os direitos expressos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Como forma de implementar ou fortalecer uma Cultura de Paz nas escolas, a Educação para a paz deve ser compreendida não só como iniciativa pessoal de professores (as), gestores (as), estudantes e familiares, mas sobretudo, como um compromisso institucional assumido pela escola, e, portanto, reconhecido em suas normas internas (CEARÁ, 2019).

A EM Fernanda Colares, semelhante a tantas instituições escolares enfrentam, no seu cotidiano, problemáticas relacionadas com conflitos interpessoais e atitudes de indisciplina, de acordo com os registros dos instrumentais realizados pela coordenação pedagógica. Algumas destas ocorrências infracionais, em função de sua gravidade motivam, inclusive, o contato da gestão com familiares dos estudantes envolvidos e até a vinda destes à instituição.

Além de comprometerem o alcance das metas acadêmicas e os resultados finais dos processos de ensino/aprendizagem, o ambiente escolar carente da cultura de paz impacta negativamente no esforço de promover na comunidade discente habilidades sociais e a competência para a educação socioemocional, tão necessárias para uma formação cidadã integral (SAMPAIO, 2011).

Metodologia

O estudo qualitativo com a metodologia pesquisa-ação consiste em um processo de construção do conhecimento a partir da intervenção em uma realidade social, por meio da reflexão e do diálogo entre pesquisadores, colaboradores e comunidade envolvida. Em acordo com Minayo (2016), a pesquisa-ação envolve a análise crítica da realidade pelos sujeitos envolvidos, a formulação de hipóteses e propostas de mudança, a implementação prática dessas propostas e a reflexão sobre os resultados obtidos.

Acerca da metodologia pesquisa-ação, Flick (2008) destaca três fases no processo: diagnóstico, planejamento e intervenção. Na fase do diagnóstico, é realizada uma análise da situação a ser transformada, com a identificação de problemas, desafios e oportunidades. Na fase do planejamento, são formulados objetivos e estratégias de intervenção, com a participação dos envolvidos no processo. E na fase da intervenção, são implementadas as ações definidas, com monitoramento constante dos resultados e ajustes necessários.

Em suas abordagens, Minayo e Flick destacam a importância da participação e da reflexão crítica dos sujeitos envolvidos no processo, bem como a busca por transformações sociais efetivas e sustentáveis. Inclusive, aplica-se a pesquisa-ação em diversos contextos e áreas temáticas, tais como saúde, educação e meio ambiente, entre outros.

Sobre a importância dos projetos de trabalho, Favareto (2017) recorre a pressupostos de Fernando Hernández, os quais representam uma concepção de ensino que objetiva suscitar a compreensão dos estudantes sobre conhecimentos interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares, tais que circulam fora da escola e contribuem para construir sua própria identidade.

Lócus da pesquisa, a EM Fernanda Colares foi inaugurada em agosto de 1980, localizada no bairro Lagoa Redonda da Região Administrativa Distrito VI, na capital cearense. Atualmente, a instituição funciona nos dois turnos diurnos e conta com uma equipe de trabalho formada por oitenta e cinco trabalhadores da educação, entre gestores, agentes educacionais, monitores de aprendizagem, colaboradores terceirizados e docentes, além de um corpo discente com aproximadamente oitocentos e quarenta crianças e adolescentes, distribuídos entre as turmas do infantil IV, infantil V e 5º ao 9º ano.

Embora tenham sido realizadas ações lúdico-pedagógicas voltadas para a cultura de paz na escola entre estudantes das turmas do sexto ao nono ano, nos turnos manhã e tarde, este artigo se limita a discutir os resultados da referida ação desenvolvida entre estudantes do 6º ano, turno manhã, diante da necessidade de promover o uso de novas tecnologias para lidar com situações críticas envolvendo bullying, conflitos interpessoais e posturas indisciplinadas. A ação descrita a seguir integra um bojo de estratégias e práticas presentes no projeto *Empaz na escola*, por uma comunicação não violenta e pela promoção da cultura de paz.

Ação lúdico-pedagógica: Oficina de Meditação, Reflexão e Produção Artística

Acredita-se que a paz não nasce pronta. A paz se semeia e se rega. A paz se cultiva. Neste sentido, e em acordo com as diretrizes do DCRC, desenvolvemos, com o apoio da coordenação pedagógica, que acolheu a proposta, e do professor regente da turma, que concordou em ceder o seu tempo de aula, a ação lúdico-pedagógica denominada *Oficina de Meditação, Reflexão e Produção Artística* para promoção da paz na escola. Sobre a oficina citada, o objetivo geral da ação aponta para o cuidar das relações sociais entre todos e todas na comunidade escolar.

A oficina foi aplicada na sala da turma do sexto ano manhã pela professora lotada na biblioteca da escola, a seguir denominada facilitadora, e com o auxílio de uma monitora de aprendizagem. A ação iniciou com a facilitadora apresentando à turma o projeto *Empaz na escola*, os objetivos pretendidos pela oficina e a sequência da ação a ser realizada, solicitando o envolvimento de todos. Com o apoio de aparelho de som e a sala mergulhada na penumbra, a facilitadora reproduziu uma música instrumental tranquila, por aproximadamente dez minutos. Buscando o relaxamento do grupo, a facilitadora solicitou que cada um se concentrasse na própria respiração, imaginasse estar em um lugar agradável e refletisse sobre sensações e sentimentos naquele momento, assim como sobre significados para o estado de paz interior. Em seguida, reduzindo o volume do som, a facilitadora, de forma pausada, lenta e suave, fez a leitura de textos com o tema da cultura de paz, tais como os conceitos e os pilares da cultura de paz. No fim da meditação e com o apoio da monitora, foram distribuídas folhas de papel ofício e lápis para cada estudante, convidados a reproduzir a sua metáfora para sensações, sentimentos e sentidos de paz. Em outras palavras, a facilitadora solicitou à turma que representassem no papel, seja com desenhos ou palavras, as emoções suscitadas durante a ação.

Resultados e discussões

De acordo com a Unesco (1999) a educação é um pressuposto básico para o fortalecimento da paz e superação da violência, sendo a escola um espaço privilegiado de referência e construção da cultura de paz. Diante da afirmação da Unesco e da necessidade de promover a saúde das relações sociais entre integrantes da comunidade escolar foi realizada a aplicação em sala de aula da oficina de Meditação, Reflexão e Produção Artística. Nas representações, os 35 discentes do 6º ano procuraram demonstrar os sentimentos, seja somente através de desenhos, entre os quais 40% deles retrataram imagens de praia e 35% de sertão, ou combinando desenhos e palavras, o caso das produções de 25% da turma, privilegiando o registro com palavras relacionadas ao sentimento de paz.

Imagem 1: Desenho retratado com sertão e praia.



Fonte: Oficina de Meditação, Reflexão e Produção Artística.

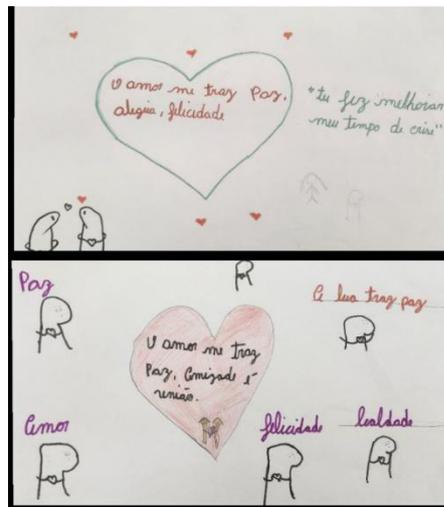
Na sequência dos desenhos reproduzidos na Imagem 1 percebe-se a demonstração da sensação de paz relacionada com a natureza. Neste sentido, inclusive, encontram-se 75% dos desenhos dos estudantes.

É importante mencionar que Richard Louv, conhecido principalmente por seu trabalho sobre o conceito de «déficit de natureza» e seu impacto nas crianças, embora não seja um autor de estudos sobre desenhos, especificamente, ele aborda a importância da conexão com a natureza para a saúde e o bem-estar das pessoas, incluindo crianças e jovens (LOUV, 2016). A afirmativa corrobora com a análise desta pesquisa, uma vez que a grande maioria dos desenhos evidenciou a natureza como uma forma de demonstrar e afirmar o sentimento, o sentido e a emoção da paz.

Quando 25% dos alunos combinam desenhos com palavras relacionadas ao sentimento de paz, entende-se como a evidência de que eles ultrapassam a representação imagética, quando necessitam representar sentidos e emoções, recorrendo a verbetes quando pretendem significar conceitos da cultura de paz. Recorda-se Almeida et al (2016), que acreditam no poder das palavras, enquanto ferramentas poderosas para transmitir mensagens de paz, justiça e empatia.

Entende-se que ideias se baseiam na crença de que a arte tem o potencial de influenciar positivamente as perspectivas para atitudes saudáveis e o comportamento social positivo e confiante, para a construção de um mundo mais pacífico. Ao combinar desenhos com palavras relacionadas ao sentimento de paz, estudantes vão além da imagem e podem expressar conceitos e valores da cultura de paz de maneira mais rica, diversa e ampla.

Imagem 2: Desenho com palavras que trazem relação com a cultura de paz.



Fonte: Oficina de Meditação, Reflexão e Produção Artística.

No mesmo sentido, a autora Dupret (2002) discute o conceito de paz positiva e a importância de um processo educativo que desenvolva uma nova cultura de paz baseada na não-violência, no diálogo, na cooperação e na justiça. Na imagem 2, os textos igualmente reforçam o efeito positivo da ação lúdico-pedagógica, uma vez que estimulou entre parcela de participantes da experiência o desejo de exteriorizar as emoções vivenciadas não apenas com desenhos, mas preenchendo o espaço de termos, elementos e adjetivos próprios do universo da cultura de paz, ou melhor, textos curtos para refletir.

Reflexão

À guisa de reflexões finais, as ações do projeto *Empaz na escola*, além de intervirem pedagogicamente para uma cultura de paz na instituição escolar atuam para uma educação integral, no sentido de elevarem a excelência da formação para uma convivência em sociedade de maneira respeitosa, pacífica e construtiva.

Longe de esgotar o tema, ressalta-se, ainda, que investir parte do currículo com a adição de conteúdos e práticas lúdico-pedagógicas direcionadas para a cultura de paz proporciona retorno positivo, através da melhoria da aprendizagem estudantil, da elevação da qualidade das relações interpessoais na comunidade e por estabelecer um ambiente escolar caracterizado por interações sociais saudáveis, cordiais e baseadas no respeito, ética e fraternidade.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco Brasil, Rede Pitágoras, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, Unaid, Banco Mundial, Usaid, Fundação Ford, Consed, Undime, 2002, p. 88.

ALMEIDA, H. N.; ALBUQUERQUE, C. P.; SANTOS, C. C. Cultura de Paz e Mediação Social. Fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa e participativa. DOI: 10.5209/rev_MESO.2013.n12.45266. **Mediaciones Sociales**, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276077468_Cultura_de_Paz_e_Mediacao_Social_Fundamentos_para_a_construcao_de_uma_sociedades_mais_justa_e_participativa. Acesso em: 25 de mai. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução Nº. 510**, de 07 de abril de 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/206/Reso510.pdf>. Acesso em: 17 de jan. 2019.

CASASSUS, J. O clima emocional é essencial para haver aprendizagem. **Nova Escola**. Edição nº 218, 01 de dezembro de 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/878/juan-casassuso-clima-emocional-e-essencial-para-haver-aprendizagem>. Acesso em 01-03-2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação do Estado do Ceará - Seduc. **Documento Curricular Referencial do Ceará**: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). UNESCO, 2010.

DUPRET, L. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**. v. 6, n. 1, Campinas jun. 2002.

DUTRA, M. P.; GALVÃO, L. K. de S.; CAMINO, C. P. dos S. Promoção da Empatia para Redução de Comportamentos agressivos: análise do grupo focal **Braz. J. of Develop**. Curitiba, v. 6, n. 7, p. 46497-46505, jul. 2020.

FAVARETO, I. A. S. A. Contribuições para a prática pedagógica do professor de pré-escola. **Colloquium Humanarum**, vol. 14, n. Especial, jul.–dez, 2017, p. 631-635. ISSN: 1809-8207. DOI: 10.5747/ch.2017.v14.nesp.001003.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa** - 3.ed. Artmed Editora: São Paulo - SP, 2008, 408 p.

LOUV, R. **A Última Criança na Natureza**. Editora: Aquariana, São Paulo: SP, 2016, 400 p.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Editora Vozes: Petrópolis - Rio de Janeiro, 2016, 96p.

NUNES, A. O. **Como Restaurar a Paz nas Escolas: um guia para educadores**. Editora Contexto, 2012.

SAMPAIO, D. D. F. **Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza-Ceará**. 2012. 163f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2012.

VARGAS, A. Dois jovens matam oito pessoas e ferem onze em um ataque suicida contra uma escola pública e uma locadora. **Revista Isto é**. São Paulo, 15 de mar. de 2019. Disponível em: <https://istoe.com.br/o-massacre-de-suzano/>. Acesso em: 27 de jun. de 2019.

18 O PROGRAMA MEDIOTEC COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Bruna Gabriely Sousa Silva

Karla Renata de Aguiar Muniz

Antônio Roberto Xavier

Introdução

A presente escrita acadêmico-científica apresenta o Programa MedioTec como política pública educacional profissional e tecnológica do Governo Federal do Brasil. Para Garcia et al. (2011) "a efetivação das políticas públicas de Educação Profissional e Tecnológica se dá por meio de ações desenvolvidas tanto pela sociedade civil quanto pelo governo, utilizando-se da rede de educação profissional, dos setores produtivos e dos trabalhadores."

Neste sentido, o programa em alusão está coerente com o que prevê a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205 quando define que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação profissional e tecnológica, autorizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), surgiu em meados de 1909 por meio das Escolas de Aprendizes Artífices. No entanto, a regulamentação do Ensino Industrial aconteceu no governo de Getúlio Vargas, em 1942, ano de criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e tem se tornado uma ferramenta essencial no processo de adaptação de jovens e adultos em diversas atividades do setor produtivo para suprir uma demanda por mão de obra qualificada e certificada.

Com suas diversas atribuições, o ensino profissional tem como objetivo desenvolver as competências e habilidades técnicas para preencher a demanda do mercado de trabalho. Além disso, tem se tornado uma das principais apostas para a melhoria da competitividade da indústria brasileira. Investir nesta área pode permitir a retomada do crescimento econômico no país de forma contínua, gerando melhores oportunidades de emprego e renda.

Nesse sentido, surge o Programa MedioTec visando atender às parcelas mais vulneráveis da população, que por diversos motivos, não puderam adentrar em escolas públicas de ensino profissionalizante. O programa emergiu em meio às diversas crises que o país enfrentava, inclusive na seara da economia, desde então tem se caracterizado como uma alternativa rápida para a inserção de diversos jovens no mercado de trabalho e renda.

Metodologicamente, a presente pesquisa trata-se de um estudo de caso baseado em fontes secundárias, que de acordo com Yin (2015), é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange um caso específico em meio a tantos outros semelhantes. Quanto ao objetivo este estudo é de cunho exploratório e emprega abordagem qualitativa quanto à problemática. No tocante a natureza, esta pesquisa é básica, pois produz conhecimentos novos e úteis de cunho social e científico, porém não é paradigmática e nem tampouco apresenta um produto novo a ser, doravante, utilizado. Quanto as técnicas para coleta de dados e geração de informações, empregamos, sobretudo a revisão de literatura. No que diz respeito às técnicas de análise adotamos a análise de conteúdo e do discurso (GIL, 2010; XAVIER et al., 2021).

Com relação a fundamentação teórica, foram utilizados referenciais como Angels (2018); Medeiros (2020); Yin (2015), Souza (2022), dentre outras obras pertinentes que

foram complementadas com a legislação peculiar ao que a temática requer, como as previsões da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996), além de decretos, documentos oficiais de governo e sites eletrônicos institucionais.

O Programa MedioTec como política educacional: aspectos gerais

O Programa MedioTec foi uma iniciativa diretamente relacionada ao ensino técnico e teve como proposta o firmamento das políticas de educação profissional mediante a afluência das ações de fomento e execução, de elaboração pedagógica e de assistência técnica (SETEC, 2017). Seu surgimento se deu em 2016, ainda no primeiro mandato do governo da antiga Presidente Dilma Vana Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT).

Segundo discurso oficial, a nova ação é uma estratégia para ampliar o acesso ao ensino técnico para estudantes de ensino médio de instituições públicas e privadas, que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Isso por meio de cursos no contra turno concomitantes ao ensino regular (ANGELS, 2018, p. 47).

Na época, o país vivia em um período crítico em que enfrentava a carência da mão de mão-de-obra qualificada para a grande demanda do mercado, além de uma série de problemáticas envolvendo os jovens, os quais ao terminar o ensino médio, não tinham opções favoráveis para inserir-se no ensino superior e/ou no mercado de trabalho.

O programa foi implementado pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que condis ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), responsável por ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira; e pelo Decreto nº 7.589, de 26 de outubro de 2011, que atribui ao Ministério da Educação a Rede e-Tec com o fito de desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância (EAD), para ampliação e democratização da oferta e acesso a área profissionalizante de forma pública e gratuita no país.

Com o objetivo de garantir grandes índices de desempenho e gerar impactos positivos nos âmbitos educacionais e sociais, esse programa é executado em cooperação com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) e com as Redes Públicas Estaduais e Distrital de Educação (RPEDE), destinando suas vagas diretamente aos estudantes do ensino médio, com a finalidade de assegurar que após a conclusão dessa etapa, os mesmos possuam qualificações para que sejam inseridos no mercado de trabalho e renda.

Para participar do programa, a seleção do público-alvo é realizada por meio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, em parceria com o Ministério de Desenvolvimento Social e Agrário (MDSA). Os estudantes aptos devem possuir entre 15 a 19 anos e ter como requisito características socioeconômicas, ou seja, com maior vulnerabilidade econômica; psicológicas, referente às atividades de interesse; sociodemográficas, como região, bairro, cidade; e meritocracia, utilizado como critério de desempate.

Quanto a escolha dos professores, é iniciada uma chamada pública para seleção de bolsistas. Os selecionados receberão atribuições para ministrar conhecimentos acerca do respectivo curso técnico, acompanhar e avaliar os estudantes em seu desempenho e desenvolver uma metodologia de ensino que atenda às necessidades da turma. Esses profissionais deverão cumprir uma carga horária de 20 horas semanais e possuir formação conforme for exigida no edital, podendo ser curso superior ou tecnólogo, a depender do módulo no qual será ministrado (SETEC, 2017).

Adiante, é preferencialmente considerado que as vagas dos alunos sejam destinadas aqueles já tenham concluído o primeiro ano do ensino médio, pois, como se trata de uma formação técnica integrada, a execução pode ter como duração entre 1 a 2,5 anos, sendo possível sugerir, que as vagas na modalidade EaD sejam direcionadas aos mesmos (SETEC, 2017). Em consonância a isso, as vagas devem ser priorizadas àqueles que são beneficiários do Programa Bolsa Família (substituído hoje pelo Programa Auxílio Brasil) e em situações de vulnerabilidades e ameaças sociais.

Para os estudantes beneficiados com os cursos, a oferta da formação técnica e profissional poderá ser realizada na própria instituição de ensino de forma integrada ou em outra instituição de ensino parceira do mesmo local, conforme os convênios e acordos criados pelo programa. Ademais, possuem modalidade de ensino híbrido, ou seja, presencial e à distância, pensada de forma estratégica para que os envolvidos consigam conciliar o nível médio com o ensino técnico e garantam a certificação final de ambos.

O Médiotec será executado em parceria com instituições públicas e privadas de ensino técnico e tem entre outros objetivos garantir que o estudante do ensino médio, após concluir essa etapa de ensino, esteja apto a se inserir no mundo do trabalho e renda. Os cursos ofertados estarão dentro de um universo mapeado, proporcionando maior sinergia entre esses cursos e a demanda. O objetivo é mapear as demandas de formação técnica em cada uma das cinco regiões do Brasil, com dados sobre as oportunidades reais de inserção, por município, e as aptidões formativas necessárias para atendê-las (SETEC, 2017, p. 14).

Os cursos ofertados serão escolhidos conforme as necessidades daquela área. Atendendo-se ao público-alvo, é importante que as instituições que irão ofertar o programa, em parceria com as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação, proporcionem seminários de profissões dos respectivos cursos antes do processo seletivo e apresentem as perspectivas para o mundo do trabalho e renda, esclarecendo as áreas de atuações, as demandas existentes conforme o arranjo local e o incentivo salarial.

Os seminários são essenciais pois auxiliam na escolha do curso pelos alunos, devendo corresponder às suas características e afinidades, afim de evitar a evasão educacional do país. Também são apresentadas as atividades desenvolvidas por cada curso, bem como as suas matrizes curriculares, as possíveis áreas de atuação e plano carreira, além das possibilidades de inserção profissional do mercado e renda e o futuro da profissão regulamentada no Brasil.

O programa é responsável também por oferecer acompanhamento psicossocial e pedagógico aos estudantes com o objetivo de garantir a sua permanência e assegurá-los até a certificação final. Além disso, o aumento da carga horária de estudos e de atividades acadêmicas, como também os conflitos pessoais enfrentados, podem influenciar diretamente para o abandono do aluno no decorrer curso, por isso, é dada a importância de conciliar os conteúdos ministrados no ensino médio com os da educação profissional.

A fim de garantir a permanência do aluno no curso, o programa garante que a instituição ofertante deverá prestar assistência estudantil ao mesmo. Para tanto, essa assistência poderá ser o fornecimento de alimentação, transporte ou em pecúnia, desde que o curso seja ministrado em ensino presencial. De acordo com Imperatori (2017, p. 295) "entende-se que quaisquer estudantes poderão ser atendidos por ações de assistência estudantil, sendo prioritários os vulneráveis em termos socioeconômicos, podendo ser estabelecidos outros requisitos pelas instituições."

O valor da assistência é pago diretamente ao estudante por meio da bolsa-formação, além de corresponder ao Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), ou seja, R\$1,00 para a educação integral e, a mesma quantia a título de transporte, sendo estabelecido um valor mínimo de R\$2,00 por hora-aula. Por via, fica recomendado que o valor

mínimo não deve ser aplicado de maneira isonômica, pois, deve ser examinado os aspectos individuais e da região, de modo a proporcionar a melhor forma de apoio aos envolvidos.

Ao finalizar a oferta dos cursos, é de responsabilidade da instituição ofertante em conjunto com suas parcerias educacionais, realizar o acompanhamento dos alunos dentro do prazo máximo de um ano. O objetivo é saber como a carreira profissional impactou a vida dos mesmos e observar alguns fatores como:

O tempo que o egresso levou para ser inserido no mundo do trabalho e renda, a relação direta de sua formação técnica com sua inserção profissional e as dificuldades dessa inserção, a permanência no mundo do trabalho e renda, o tempo para reinserção, em caso de desemprego, se a formação técnica contribuiu para sua formação cidadã e pessoal, se a formação técnica incentivou a continuidade dos estudos ou de especialização em sua área de atuação, entre outros (SETEC, 2017, p. 18).

Posteriormente, o Programa pretende se aprimorar e melhorar os serviços ofertados aos beneficiados, com intuito de mostrar eficiência em seus resultados, segundo Fagundes e Moura (2009, p. 100) que enfatiza que "a eficiência de uma política social ou de um programa social estabelece a correlação entre os efeitos dos programas (beneficiados) e os esforços (custos) empreendidos para obtê-los."

O Mediotec pretende fortalecer as políticas de EPT mediante a convergência de ações como: fomento e execução da ação e produção pedagógica e de assistência técnica, visando ampliar a oferta de educação profissional técnica de nível médio "articulada de forma concomitante com as redes de educação e com o sistema produtivo" e tendo como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterada pela lei nº 11.741/2008 (ANGELS, 2018, p. 58).

Por fim, o programa vem procurando cada vez mais o desenvolvimento e a educação de qualidade para os alunos interessados e ingressos. Além disso, trouxe muita satisfação e expectativa de vida para aqueles estudantes que após a conclusão do ensino médio não conseguiram ingressar no ensino superior, tendo como oportunidade, já adentrar no mercado de trabalho e renda.

Vale ressaltar que os impactos sociais que foram e continuam sendo gerados para a população contemplada com o programa são inúmeros, desde a oferta de cursos às parcelas mais vulneráveis, garantindo o acesso igualitário para todos, até a influência na escolha da carreira profissional que o aluno seguirá, tendo em vista que os cursos podem agir como ponte para a descoberta de suas aptidões ou mesmo como um apoio para identificação de uma possível graduação.

O Programa MedioTec no Estado do Ceará

A educação profissional e tecnológica, tem sido uma grande referência na formação de novos profissionais no país, principalmente para aqueles que buscam melhores expectativas de vida. Portanto, quando "[...] analisada em seu contexto histórico, já foi caracterizada como um modelo educacional técnico instrumental por conta de seus objetivos e funções iniciais." (SOUZA, 2018, p. 43)

A implantação do Programa MédioTec aconteceu no Ceará em 2017, ano vigente ao surgimento dessa política educacional. A Fundação da Universidade Estadual do Ceará (Funece) foi uma das primeiras instituições públicas do estado a receber o programa e ficou caracterizada por fornecer atendimento psicopedagógico inovador, devido às suas

buscas constantes por alternativas que desenvolvessem o interesse dos alunos pelo ensino técnico e valorizasse a participação dos envolvidos, além de considerar importante a contribuição familiar como fator essencial para o alcance da certificação final.

Segundo Hidelbrando dos Santos Soares, atual reitor da Universidade Estadual do Ceará (UECE), para iniciar o programa, foram criadas 50 turmas, oferecendo inicialmente 10 cursos em diferentes áreas para os estudantes. Os mesmos foram divididos em sete regiões do estado, totalizando 34 municípios beneficiados. Em suma, pensando no bem-estar dos envolvidos, no aprimoramento dos conhecimentos e na expansão dos cursos, foi estrategicamente aplicado o modelo de ensino híbrido, criando duas grandes redes de acesso: a virtual e a presencial, "como forma de atingir novos públicos por meio de metodologias inovadoras para o ensino, onde o aluno é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento" (MEDEIROS, 2020, p. 17).

O MedioTec tem sido uma ótima oportunidade para jovens estudantes da rede pública que se interessam pela formação profissional, pois, os cursos ofertados acontecem de forma concomitante ao ensino médio, o que garante certificação dupla ao fim dos períodos. Os cursos ofertados variam de acordo com as necessidades de cada região, o que garante possíveis parcerias com empresas locais para realização de estágios de futuros profissionais especializados nas respectivas áreas, além de assegurar maiores oportunidades de emprego afim de se alcançar as demandas do mercado.

Para realização do programa, foram repassados inicialmente R\$512 milhões para as instituições públicas de todo o país no primeiro semestre. Os resultados alcançados foram extremamente satisfatórios, tendo em vista que em alguns estados o número de matrículas superou o estimado para uma política pública recém desenvolvida. A região Nordeste foi destaque por realizar cerca de 27 mil matrículas durante o processo seletivo, o que confirma a hipótese na qual "a educação envolve a responsabilidade da população sobre seus hábitos e estilo de vida" (ALVES, 2020, p. 100).

Desta forma, é de suma importância a ampliação das políticas educacionais no país como uma estratégia que desperte o interesse pela educação em jovens, principalmente de pequenas cidades dos interiores dos estados, onde possuem um índice muito grande de desemprego e falta de qualificação profissional. Sendo assim, o foco do Programa MedioTec é neste público-alvo, devido ao alto índice de desemprego no Brasil. Em vista disso, as vagas dos cursos ofertadas são direcionadas de acordo com as necessidades de mercado, conforme afirma Eline Neves Braga, ex-titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação.

A parceria do estado do Ceará com o Ministério da Educação para aplicação do programa em 2017, distribuiu de forma imediata inúmeras vagas, alcançando um total de 1250 alunos beneficiados. Ademais, em 2018 foram ofertados os cursos de comércio, contabilidade, enfermagem e gerência em saúde em cidades como Crateús, Itapipoca, Juagaretama e Jaguaribe, finalizados com o índice superior de 80% de permanência, de acordo com os dados da Funece (UECE, 2020, 2022).

Já no ano de 2020, a Uece realizou a oferta de 22 novas turmas para o MedioTec. O programa foi desenvolvido em 20 diferentes municípios do Estado, onde foram favorecidos com os cursos de formação técnica em agronegócio, comércio, contabilidade, gerência de saúde e segurança do trabalho. Nesse processo, foram matriculados cerca de 546 alunos, sendo entregue a certificação final de 431 novos técnicos em 2022, resultando em uma taxa de conclusão de 79%, uma das maiores do programa no Brasil, conforme retrata o reitor da Universidade (UECE, 2020).

Em conformidade com Alves (2020, p. 100) "as situações nas quais a educação profissional se aplica são aquelas que exigem uma participação ativa do sujeito, possibilitando a transformação de suas atitudes, conhecimentos e habilidades para lidar com situações diárias." No que tange às políticas educacionais como formação profissional ofertada pelo

MedioTec, pode-se dizer que elas são uma ótima alternativa de inclusão social de jovens, atingindo a população tanto das capitais e regiões metropolitanas, como também a população do interior que, por diversas vezes, possuem menos acesso a esse tipo de profissionalização.

Por fim, além da inclusão social, esses jovens têm a oportunidade de desenvolver seus conhecimentos e descobrir eventuais habilidades até então desconhecidas, ou até mesmo aprimorar as competências já adquiridas, pois, segundo Paulo Freire (2001, p. 40): "Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tornamos parte."

Considerações finais

A questão de como a educação profissional e tecnológica tem se tornado uma alternativa viável e de execução rápida para a inserção dos jovens que acabaram de cursar o ensino médio, pode ser explicada pela escassez de oportunidades trazidas até essa parcela da população.

Essa crítica é uma das muitas que podem ser feitas frente à crise enfrentada pelo país há diversos anos e que tem elevado o número de desempregados no Brasil. Tendo em vista esse dado, nota-se a busca constante dos jovens em qualificar-se profissionalmente para atender as demandas mercadológicas.

Em suma, por meio das pesquisas bibliográficas conseguimos identificar pontos em que o Programa MedioTec tem se mostrado eficiente. No mais, o contexto atual do MedioTec é de que, apesar das dificuldades, ele tem transformado a vida de diversos jovens que, por vários motivos, não conseguiram oportunidades anteriores, como as que estão sendo oferecidas, atualmente.

Referências

ALVES, Marcelo dos Santos. Relato de experiência no Pronatec/MedioTec. **Rev. Psicologia & Saberes**, Ceará, v. 9, n. 15, p. 98-105, 2020. Disponível em: <https://revistas.cesmac.edu.br/index.php/psicologia/article/view/1160>. Acesso em 02 fev. 2022.

ANGELS, Paula. **Educação Profissional e Tecnológica**: Um olhar sobre a implementação do MedioTec em Florianópolis/SC. 2018. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2018. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/189281/TCL_CSO_PAULAANGELS.pdf?sequence=1. Acesso em: 10 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 7.589/2011**. Institui a Rede e-Tec Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7589.htm. Acesso em 26 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.513**, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de

1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

FAGUNDES, Helenara; MOURA, Alessandra Ballinhas de. Avaliação de programas e políticas públicas. **Rev. Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 89-103, 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fass/article/view/5676>. Acesso em: 03 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GARCIA, Adilson de Campos; DORSA, Arlinda Cantero; OLIVEIRA, Edilene Maria de; CASTILHO, Maria Augusta de. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória; **Rev. Vozes dos Vales**, Minas Gerais, n. 13, p. 1-18, 2018. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2018/05/Edilene1502.pdf>. Acesso em 20 abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Rev. Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 129, p.285-303, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.109>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MEDEIROS, Luciana Délia Dantas de. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O caso do MedioTec na Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal da Paraíba**. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior - MPPGAV, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, 2020. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18104/1/LucianaD%C3%A9liaDantasDeMedeiros_Dissert.pdf. Acesso em: 05 de jan. 2022.

SETEC - **Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**. MEC, Brasília, 2017.

SOUZA, Leila Cristina Barbosa. A FORMAÇÃO DA CIDADANIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA NO MEDIOTECH. **Revista de Educação do Vale do Arinos - RELVA**, Juara, v. 5, n. 1, p. 43-55, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/3144>. Acesso em: 20 mar. 2022.

UECE. **Funece forma 184 novos técnicos em Gerência de Saúde, Comércio e Contabilidade**. Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.uece.br/pronatec/2020/07/04/funece-forma-184-novos-tecnicos-em-gerencia-de-saude-comercio-e-contabilidade/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

UECE. **Funece oferece 550 vagas para o Pronatec.** Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.uece.br/noticias/funece-oferece-550-vagas-para-o-pronatec/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

UECE. **Pronatec/Funece celebra formação de 431 novos técnicos do MedioTec 2020 – Pronatec.** Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://www.uece.br/pronatec/2022/03/10/pronatec-funece-celebra-formacao-de-431-novos-tecnicos-do-mediotec-2020/>. Acesso em: 22 de fev. 2022.

UECE. **Pronatec/Funece finaliza pactuação MedioTec 2020 com 79% de Conclusão.** Fortaleza, 2022. Disponível em: <http://www.uece.br/noticias/pronatec-funece-finaliza-pactua-cao-mediotec-2020-com-79-de-conclusao/>. Acesso em: 02 mar. 2022.

XAVIER, Antônio Roberto et al. Pesquisa em Educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. EDUCA. **Revista Multidisciplinar em Educação**, [S.l.], v. 8, p. 1-19, jan. 2021. Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4627/3815> Acesso em: 6 fev. 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamento e Métodos.** Porto Alegre, RS: Bookman, 2015.

III. FORMAÇÃO DOCENTE

"Para essa prática discursiva, a formação de seus enunciados;
mas essa prática não se manifesta somente em uma
disciplina de status e pretensão científicos,
encontramo-la igualmente empregada em textos jurídicos,
em expressões literárias,
em reflexões filosóficas,
em decisões de ordem política,
em propósitos cotidianos,
em opiniões"
(FOUCAULT: *Arqueologia do Saber*, 2008, p. 200).

19 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

Carlos Rafael Vieira Caxile

Carlos Henrique Rodrigues Sampaio

Introdução

A gestão democrática no século XXI se tornou nevrálgica do que nunca, onde as transformações socioambientais são cada vez mais dinâmicas. O futuro da humanidade depende da capacidade de todos os cidadãos trabalharem em comunhão para enfrentar os desafios que o mundo apresenta. Ao garantir a participação cidadã e a tomada de decisões justas e inclusivas, a gestão democrática se mostra essencial como base para o desenvolvimento sustentável e a construção de um futuro mais justo e equitativo.

Assim, esse texto procura compreender como a implementação da gestão democrática na escola pode colaborar para o engajamento dos estudantes na vida escolar, tornando-os mais responsáveis e participativos, além de melhorar a relação entre a escola e a comunidade. Como isso pode levar a uma maior satisfação da comunidade escolar e a uma melhoria na qualidade do ensino. Por que a gestão democrática escolar é um processo essencial para garantir uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade para todos.

Nosso objetivo principal foi levantar e sistematizar os princípios da gestão democrática nas escolas, observados no sistema educacional, bem como os desafios enfrentados para a sua efetivação, sobretudo por meio da gestão democrática. Utilizamos como procedimentos metodológicos de análise: a Constituição da República Federativa do Brasil, Art. 206; Lei nº 9.394 -LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação 2014-2014; como também pesquisas dos seguintes autores: GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís A; LIBANEO, José C; LUCK, Heloísa; PRAIS, Maria de Lourdes M; RIOS, Terezinha; dentre outros.

Desenvolvimento

Na escola, é a coordenação pedagógica, a principal responsável por coordenar as atividades pedagógicas de uma instituição de ensino, com o intuito de garantir a qualidade do processo educacional. A coordenação pedagógica atua em conjunto com os professores, orientando-os, fornecendo recursos didáticos e auxiliando na elaboração de projetos pedagógicos (LUCK, 1998).

A coordenação pedagógica surgiu nos anos 1970, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que instituiu a obrigatoriedade da existência desse setor nas instituições de ensino. A LDB reconheceu a importância da coordenação pedagógica para a melhoria da qualidade da educação e para a formação de professores críticos e reflexivos.

A coordenação pedagógica apareceu para atender os anseios de uma educação de qualidade, procurando aprimorar o processo educacional, a gestão escolar e o desenvolvimento dos alunos. A coordenação pedagógica é voltada a todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais e gestores escolares, com o objetivo de garantir uma educação mais eficiente e efetiva.

A gestão satisfatória nas escolas envolve a criação de um ambiente de aprendizagem dinâmico, incentivando a participação dos alunos, a colaboração entre os professores e a

comunidade escolar como um todo. Os gestores educacionais devem estabelecer objetivos educacionais claros e identificar os recursos necessários para alcançá-los. Eles também devem ser capazes de monitorar de perto o progresso dos alunos e avaliar o desempenho do corpo docente.

(...) as formas de organização e gestão são sempre, meios, e nunca fins, embora muitas vezes, erradamente, meios sejam tratados como fins; os meios existem para alcançar determinados fins e são subordinados (...) a gestão faz parte da organização, mas aparece junto a ela por duas razões: a) a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e resultados quanto seus processos são relacionados com a formação humana, ganhando relevância, portanto, o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas que nela tem lugar; b) as instituições escolares, por prevalecer nelas o movimento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos educacionais, acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da pacificação. página (OLIVEIRA, et al., 2017, p. 412).

Além disso, a gestão escolar implica a criação de um orçamento escolar e a alocação de recursos para as atividades de ensino e aprendizagem. Isso requer habilidades financeiras e de planejamento para garantir que a escola atinja seus objetivos educacionais de forma satisfatória e eficaz. A gestão escolar também envolve a aquisição de tecnologia e recursos educacionais atualizados que apoiem a aprendizagem dos alunos e ajudem a prepará-los para o mercado de trabalho (VIANNA, 1996).

O modelo tradicional de gestão nas escolas se baseia em uma hierarquia rígida, onde a direção detém todo o poder decisório e os demais profissionais atuam de forma subordinada e controlada. Essa estrutura é privilegiada pela centralização das decisões, pela falta de empatia dos docentes e alunos no processo de gestão e pela ênfase nas normas e regras (PRAIS, 1990).

Algumas características desse modelo são: autoridade concentrada na figura do diretor ou coordenador pedagógico; falta de envolvimento dos professores e alunos nas decisões; cultura de cumprimento de normas e regras; pouca flexibilidade e receptividade para novas ideias; avaliação centralizada na nota, sem atentar para outras habilidades e competências dos alunos; pouca abertura para mudanças e inovações.

Entre as principais críticas a esse modelo, destaca-se a sua rigidez e falta de flexibilidade para as necessidades e demandas específicas de cada comunidade escolar. Além disso, a centralização das decisões pode limitar a criatividade e a participação dos educadores e alunos, interferindo negativamente na qualidade do ensino (SILVA, 1995).

(...) a escola e seu modo de organizar se constituem o ambiente educativo, isto é, um espaço de formação e aprendizagem construído por seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seus trabalhos e aprender mais sobre sua profissão. Acredita-se que não são apenas os professores que educam. Todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual (OLIVEIRA, et al., 2017, p 414).

Nos últimos anos, têm aparecido propostas para uma gestão mais participativa e democrática nas escolas, com a valorização do trabalho coletivo e o desenvolvimento de espaços de diálogo e escuta para todos os envolvidos no processo educativo.

É importante salientar que nenhuma Carta Constitucional anterior a atual em vigência contemplou a gestão democrática como elemento da educação e, muito menos, como princípio do ensino público como consignou a Constituição Federal de 1988, nos termos em que estabelece o Título VIII, Da Ordem

Social, Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Seção I, Da Educação, em seu Artigo 206, Inciso VI.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)
VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei; (...)

Em 1996, foi publicada a Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação de Nº 9.394 que regulamentou a gestão democrática através dos seguintes dispositivos:

Título II

Dos Princípios e Fins da Educação Nacional

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...)

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (...)

Título IV

Da Organização da Educação Nacional

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A gestão democrática na escola é um processo que tem como objetivo principal promover a participação ativa da comunidade escolar nas decisões que afetam a vida escolar. Dessa forma, a gestão democrática contribui para o desenvolvimento de um ambiente escolar mais justo, inclusivo e participativo.

Uma das principais vantagens da gestão democrática é que ela possibilita que os cidadãos sejam tratados como parceiros e aliados, e não somente como eleitores ou contribuintes. Isso proporciona maior confiança e cooperação, tornando a sociedade mais resiliente e capaz de lidar com os desafios contemporâneos que se apresentam.

Outro aspecto fundamental da gestão democrática é que ela permite a realização de ações coletivas e colaborativas, fazendo com que pessoas de diferentes origens e experiências possam se unir para realizar mudanças significativas. Através da participação cidadã, é possível criar redes diversas e ecossistemas colaborativos capazes de promover a solução de problemas complexos e relevantes para a sociedade.

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. A participação proporciona melhor conhecimento dos objetivos e das metas da escola, de sua estrutura organizacional e de sua dinâmica, de suas relações com a comunidade, e propicia um clima de trabalho favorável a maior aproximação entre os professores., alunos e pais. Nas empresas a participação nas decisões é quase sempre estratégia que visa o aumento da produtividade. Nas escolas também se buscam resultados, mas há nelas um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentação de forma não autoritárias de exercício do poder, de oportunidade ao grupo de profissionais para intervir nas decisões e organizar e definir coletivamente o rumo dos trabalhos (OLIVEIRA, et al., 2017, p. 450, 451).

A aprovação do Plano Nacional de Educação que vigora por meio da Lei nº 13.005/2014, o princípio da gestão democrática foi não apenas destacado como uma diretriz do Plano, como foi instituída uma meta específica, Meta 19, formada de oito estratégias, acrescentando, ainda, que na elaboração dos planos decenais de educação pelos sistemas de ensino de Educação Básica nos estados, no Distrito Federal e nos municípios fosse contemplada a gestão democrática como método. O texto legal estabelece o seguinte:

Art. 2º. São diretrizes do PNE:

(...)

VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

(...)

Art. 8º. Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei. (...)

§ 2º Os processos de elaboração e adequação dos planos de educação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de que trata o caput deste artigo, serão realizados com ampla participação de representantes da comunidade educacional e da sociedade civil.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

Estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências 15 municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação;

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares,

assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

A gestão democrática pressupõe a participação de todos os atores envolvidos na escola - professores, estudantes, pais, funcionários da escola e comunidade local - nas decisões sobre a organização pedagógica, administrativa e financeira da escola. Essa participação pode se dar por meio de conselhos escolares, assembleias, reuniões, entre outros mecanismos que viabilizam a discussão e a tomada de decisão coletiva.

O princípio de autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, constituída basicamente pelos pais, pelas entidades e pelas organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente, dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente, eles e outros participantes participam do Conselho Escolar, para preparar o projeto pedagógico e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. Adicionalmente, usufruem da vivência e das práticas democráticas de gestão, desenvolvendo atitudes e habilidades para participarem de outras instâncias decisórias no âmbito da sociedade civil (...) contribuindo para o aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional (OLIVEIRA, et al., 2017, p. 459).

A gestão democrática na educação é um processo fundamental para garantir a participação ativa da comunidade escolar na tomada de decisões e na construção de uma escola mais inclusiva e democrática. Nesse modelo de gestão, todos os envolvidos na escola, como os pais, alunos, professores e funcionários, têm um papel nevrálgico no planejamento e execução das políticas educacionais (VASCONCELOS, 2002).

Assim, os avanços na implementação da gestão democrática na educação incluem o fortalecimento dos organismos colegiados: associações de pais e mestres, grêmios estudantis e conselhos escolares.

O conselho escolar é um órgão colegiado e deliberativo formado por representantes de vários segmentos da comunidade escolar, como pais, alunos, professores, funcionários e gestores. Tem como finalidade discutir e deliberar sobre assuntos relacionados à gestão da escola e promover a participação democrática da comunidade no processo educativo.

(...) A participação da comunidade possibilita a população o conhecimento e a avaliação de serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar (...) entre as modalidades mais conhecidas de participação, estão os conselhos de classe - bastante difundido no Brasil - os conselhos de escola, colegiados ou comissões que surgiram no início da década de 1980, funcionando em vários Estados" (OLIVEIRA, et al., 2017, p. 452).

O conselho escolar tem como principais funções: auxiliar na elaboração e execução do projeto político-pedagógico; acompanhar e avaliar a gestão escolar e os resultados educacionais; mobilizar a comunidade escolar em torno de assuntos de interesse da escola; e fiscalizar o uso dos recursos públicos destinados à escola.

Para formar um conselho escolar exitoso na escola, é necessário seguir alguns passos importantes, como: definir o regimento interno do conselho, estabelecendo a composição, as normas de funcionamento e as competências; eleger democraticamente os representantes de cada segmento da comunidade escolar; capacitar os membros do conselho sobre a legislação educacional, participação cidadã e gestão democrática; e promover a comuni-

cação e a transparência nas ações desenvolvidas pelo conselho, divulgando as decisões e as deliberações para toda a comunidade escolar (SANTOS, 1997).

Além disso, é importante que haja um clima de diálogo e de respeito mútuo entre os membros do conselho, valorizando a diversidade de ideias e de pontos de vista. O envolvimento e o engajamento da comunidade escolar são fundamentais para o sucesso do conselho escolar, pois são eles que irão propor ações, debater e tomar decisões que irão contribuir para a promoção de uma educação de qualidade e que atenda às necessidades dos estudantes e da comunidade. (OLIVEIRA, et al., 2017)

A gestão democrática também implica em um processo contínuo de avaliação e monitoramento das políticas educacionais, com o objetivo de verificar se as metas e objetivos estão sendo alcançados e identificar eventuais problemas e desafios a serem enfrentados. Desse modo, a gestão democrática se apresenta como uma ferramenta fundamental para garantir a qualidade do ensino e promover uma educação mais igualitária e democrática.

Para que haja uma gestão democrática na escola, é de fundamental importância a implementação do projeto político pedagógico. O projeto político-pedagógico (PPP) é um documento que orienta a gestão e o planejamento das escolas. Ele representa a identidade da instituição de ensino, definindo sua missão, visão e valores, bem como suas diretrizes pedagógicas e estratégias para o ensino e a aprendizagem (RIOS, 1990).

O PPP surgiu no Brasil em meados dos anos 90, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tornou obrigatória a elaboração e implementação do documento em todas as escolas. Ele foi criado para desenvolver a democratização da educação, fortalecendo a participação da comunidade escolar e a gestão democrática.

O PPP é um instrumento utilizado para fomentar a construção coletiva do projeto educativo da escola, envolvendo gestores, professores, alunos e pais em seu processo de elaboração. Ele funciona como uma orientação para as ações realizadas na escola, facilitando o planejamento das atividades e garantindo a coerência entre os objetivos definidos e as ações executadas.

A realização bem sucedida do trabalho escolar - sintetizado no trabalho docente - para assegurar o processo de ensino-aprendizagem - depende de integração e articulação bem sucedida entre os meios e os objetivos. Por exemplo, a elaboração do projeto pedagógico supõe práticas de gestão participativa, ações de formação continuada, formas de avaliação da escola e do desenvolvimento do projeto. O projeto pedagógico, por sua vez, concretiza-se no currículo e nas metodologias de ensino, requerendo, também, ações de formação continuada, (para aprimorar a qualidade do trabalho com os alunos na sala de aula) planos de ensino, práticas de gestão e formas de ajuda pedagógica ao professor por parte da coordenação pedagógica (OLIVEIRA, et al., 2017, p. 426).

Em outros países, existem projetos similares ao PPP, como o Plano Educativo Institucional (PEI), no Chile, ou o Projeto Educativo de Centro (PEC), na Espanha. Cada país tem sua própria estrutura e metodologia para a elaboração do documento, mas em geral, o objetivo é o mesmo: orientar a gestão da escola com base em seus princípios pedagógicos.

Os benefícios do PPP para a sociedade são numerosos. Ao garantir a participação da comunidade escolar em sua elaboração, o documento promove a democracia participativa na educação, permitindo que as pessoas expressem suas opiniões e necessidades. Além disso, o PPP auxilia na formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes de seu papel na sociedade, preparando-os para enfrentar os desafios do mundo atual (GANDIN, 1999).

O projeto político pedagógico deve constar informações sobre a identidade e missão da escola, a concepção de educação adotada, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias pedagógicas a serem utilizadas, as formas de avaliação do processo educativo e a organização da gestão escolar.

O projeto político pedagógico serve como um instrumento norteador para todas as ações desenvolvidas na escola, permitindo uma gestão mais democrática e participativa, além de garantir que todas as atividades desenvolvidas estejam alinhadas com a proposta educativa assumida pela instituição.

Para que a comunidade escolar participe da elaboração do projeto político pedagógico, é necessário promover encontros, reuniões e oficinas que possibilitem a discussão e reflexão sobre a proposta educativa. É importante também utilizar ferramentas como questionários e grupos de discussão online para ampliar o alcance da participação. O diálogo e a escuta atenta das demandas e necessidades da comunidade escolar são fundamentais para a construção de um projeto político pedagógico que atenda às expectativas e anseios de todos os envolvidos.

No entanto, os desafios para a implantação do projeto político pedagógico nas escolas incluem a falta de recursos financeiros e materiais, a resistência de alguns profissionais da educação em abraçar a proposta, a dificuldade em envolver a comunidade escolar na elaboração do projeto e a falta de tempo para a execução das atividades planejadas.

Considerações finais

Nesse sentido, conclui-se que ao longo dos anos, a gestão democrática se tornou uma área de estudo cada vez mais relevante, especialmente no contexto do século XXI. A necessidade de uma maior transparência e participação dos cidadãos na tomada de decisões políticas se faz essencial, considerando o aumento contínuo da complexidade dos problemas sociais e ambientais que enfrentamos como sociedade global.

A gestão democrática surge como uma resposta à crescente demanda por maior participação da sociedade civil em todas as formas de governo, desde as esferas municipais até as internacionais. É um conceito que tem como objetivo garantir que a população possa participar de forma ativa na tomada de decisões que afetam a sua vida. Além disso, a gestão democrática também visa garantir que as decisões tomadas sejam justas e igualitárias, garantindo os direitos humanos e o bem-estar da população.

Através de um modelo de gestão participativa, os cidadãos têm a oportunidade de serem protagonistas do processo de tomada de decisões, seja através de assembleias populares, conselhos consultivos, audiências públicas, dentre outros. Esse processo permite que todos os interessados tenham voz e contribuam para a discussão de possíveis soluções para os problemas enfrentados pela sociedade, garantindo assim uma maior legitimidade e eficácia das políticas implementadas.

Os avanços na implementação da gestão democrática na educação contemplam o fortalecimento dos conselhos escolares, a promoção de fóruns de discussão e a criação de espaços de diálogo e participação da comunidade na escola. Além disso, a gestão democrática também promove o desenvolvimento de projetos e atividades que valorizam a diversidade e a inclusão, colaborando para uma educação mais justa e equânime.

No entanto, ainda há desafios a serem superados na implementação da gestão democrática na educação. Um dos principais é a resistência de alguns gestores e profissionais da educação em aceitar a participação da comunidade na tomada de decisões. Também é necessário avançar na formação de educadores e na conscientização da importância da gestão democrática na promoção de uma educação de qualidade e inclusiva.

Apesar dos avanços já conquistados, ainda há muitos desafios a serem superados na implementação dessa prática. É preciso continuar investindo na formação de educadores e na conscientização da importância da gestão democrática, promovendo cada vez mais a participação ativa da comunidade na tomada de decisões e na construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Outro desafio é a necessidade de ampliar o acesso e a participação da comunidade nas escolas, especialmente das famílias e dos estudantes mais vulneráveis e marginalizados. É importante que a gestão democrática não seja apenas um discurso, mas sim uma prática efetiva de inclusão e participação de todos os envolvidos no processo educacional.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c.

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

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis: Vozes, 1999.

OLIVEIRA, João Ferreira de; LIBANEO, José Carlos; TOSCH, Mirza Seabra. **Educação Escolar: Políticas, Estrutura e Organização**. São Paulo, ed. Cortez, 2017.

LUCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

PRAIS, Maria de Lourdes M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas: Papirus, 1990

RIOS, Terezinha. **Significados e pressupostos do projeto pedagógico**. Ideias, São Paulo, nº 15, p. 73-7, 1990.

SILVA, Rinalva. **Educação: a outra qualidade**. Piracicaba: Unimep, 1995

SANTOS, Marlene S. **Educação e poder local**. Cuiabá: Entrelinhas, 1997

VIANNA, Ilca A. **Planejamento participativo na escola**. São Paulo :EPU, 1986.

VASCONCELOS, Celso. Dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

Scarlett O'hara Costa Carvalho

Maria Aparecida Alves da Costa

Introdução

O presente trabalho aborda a temática do papel do gestor em espaços escolares e não escolares, considerando que essa discussão será acerca do papel do profissional pedagogo enquanto gestor nesses espaços. Para tanto, é importante conhecer os espaços não escolares, seus significados e a forma como o pedagogo se destacam neles em seus formatos de atuação, suas possibilidades e desafios enquanto gestor nesses âmbitos.

Inicialmente, foi feito um resgate de alguns conceitos importantes, sendo estes: educação formal, informal e não formal, bem como o conceito de pedagogia. Importa destacar, que hoje em dia essas terminologias já são encontradas em estudos, como: institucionalizadas, não institucionalizadas; ou escolarizadas e não escolarizadas. Ademais, será destacado alguns dos possíveis espaços não escolares, nos quais os saberes pedagógicos contribuem de forma significativa no transcorrer dos processos educativos.

Como o objetivo deste estudo permeia o âmbito da gestão, é fundamental discutir inicialmente o que é gestão. Desta forma, etimologicamente o termo gestão deriva do latim *gestione* e significa gerir, gerência, administração. Portanto, gestão é o ato de conduzir para a obtenção dos resultados desejados. (OLIVEIRA; PEREZ JR.; SILVA, 2002, p.136). Ou seja, gestão é o ato de gerir, ou seja, realizar ações que conduzam à realização dos objetivos e metas propostas. Mais especificamente, a gestão escolar engloba todas as atividades da instituição. Ela é responsável, por meio de seu gestor, por garantir a organização e desenvolvimento da gestão da escola, materializando planos e projetos elaborados pela mesma. Vale ressaltar que isso ocorre tanto nos espaços escolares, quanto nos não escolares.

Ainda no que concerne ao conceito de gestão educacional, Luck (2007, p. 55) presuppõe:

um entendimento diferente da realidade, dos elementos envolvidos em uma ação e das próprias pessoas em seu contexto; abrange uma série de concepções, tendo como foco a interatividade social, não considerada pelo conceito de administração, e, portanto, superando-a (LUCK, 2007, p. 55).

Nesse sentido, a gestão está presente em todas as empresas e instituições privadas e públicas, sendo atualmente fundamental e necessária no setor de educação. Ainda de acordo com essa autora,

A gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (LUCK, 2007, p. 23).

Ademais, a gestão escolar engloba as incumbências que as unidades escolares possuem, tais como: elaborar e executar a proposta pedagógica, administrar o pessoal e os recursos materiais e financeiros. A seguir, será elucidado o percurso metodológico deste estudo.

Percurso Metodológico

Partindo de uma abordagem qualitativa, utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, realizada a partir da análise de materiais já publicados na literatura e artigos científicos divulgados no meio eletrônico, fundamentando-se nas ideias e concepções de autores como: Libâneo (2004, 2012), Brandão (2002), Pimenta (2005), Luck (2007), entre outros.

Diante disso, a discussão deste artigo encontra-se organizada em cinco seções, considerando a Introdução deste trabalho e as Considerações Finais. Apresentou-se primeiro a Introdução, que traz a temática da pesquisa. A seção seguinte é intitulada "Percurso metodológico", na qual apresentou-se o método utilizado e o caminho traçado para delinear esta pesquisa. Na terceira seção, intitulada "A Atuação em Espaços Escolares e Não Escolares" no qual se discutiram os tipos de educação – formal, não formal e informal –, com o objetivo de elucidar um pouco as congruências e as especificidades de cada um deles, situando a atuação profissional do pedagogo enquanto gestor e o trabalho pedagógico em ambientes escolares e não escolares. Em seguida, tem-se a seção intitulada "Resultados e Discussões" em congruência com a seção anterior, objetivando alcançar o escopo deste estudo, que é refletir acerca do papel do pedagogo enquanto gestor em espaços escolares e não escolares. Por fim, nas Considerações Finais, retomou-se ao objetivo deste estudo, buscando compilar os principais resultados e apontando as limitações e sugestões para futuras pesquisas acerca da temática em questão.

A Atuação em Espaços Escolares e Não Escolares

Por muito tempo a visão sobre o conceito e missão da Pedagogia, permaneceu limitada ao modo como se ensina ou o uso de técnicas de ensino, sendo então restritos ao ambiente escolar. Porém, um novo cenário da educação inicia-se a partir de novas perspectivas para o profissional, tornando seu significado mais amplo e complexo. Nesse sentido, Libâneo (2004, p. 29) define que a Pedagogia

[...] é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se às finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodológicas da ação educativa. Nesse entendimento, o fenômeno educativo apresenta-se como expressão de interesses sociais em conflito com a sociedade. É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa (LIBÂNEO, 2004, p. 29).

Coadunando com o pensamento do autor, a pedagogia possibilita atuações que vão além dos muros escolares direcionando o ato educativo a uma prática concreta realizada para a sociedade como um todo, de acordo com os novos movimentos que estão sendo estabelecidos o que exige dos profissionais pedagogos maior qualificação e preparo. Diante destes novos movimentos, Libâneo (2004) mostra que a educação é um conjunto de ações, processos, influências e estruturas, que por meio de suas práticas intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos, estabelecendo uma relação ativa com o meio natural e social, diante de um determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais.

Diante disso, assevera-se que campo de atuação da pedagogia é vasto, pois a educação ocorre em várias instâncias como na família, no trabalho, na rua, nas organizações, nos meios de comunicação, na política, entre outras. Como afirma Brandão (2002) ninguém

escapa da educação. Estas modalidades educativas manifestam-se de diferentes formas e são classificadas, segundo Libâneo (2004) e Brandão (2002), em: educação formal, não formal e informal.

Para esses autores, a Educação informal corresponde às ações e influências exercidas pelo meio, ou seja, o ambiente sociocultural em que o indivíduo está inserido, por meio das relações do indivíduo com outros indivíduos ou grupos em vários aspectos, sejam estes: social, ecológico, físico e cultural. Este envolvimento resulta em conhecimentos, experiências e práticas que não estão ligadas à uma instituição, sendo assim, não apresentam uma função intencional ou organizada. Já a Educação não formal, caracteriza-se pela relação educacional realizada em espaços fora dos marcos institucionais, mas que possuem certo grau de sistematização e estruturação. E, por último, a Educação formal é composta pelas instâncias de formação, escolares ou não, em que há objetivos educativos explícitos resultantes de uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática.

Sabendo que são diversas as possibilidades de inserção profissional do pedagogo no mercado de trabalho, não se limitando apenas à sala de aula ou ainda ao trabalho pedagógico na escola, os pedagogos podem atuar em empresas, hospitais, assistência social, instituições socioeducativas, museus, presídios, assim como em outros ambientes que necessitam de seus conhecimentos e intervenções pedagógicas (CARVALHO, FIALHO, VASCONCELOS, 2017). Diante disso, esse trabalho busca, além de ensejar visibilidade aos diversos ambientes em que o exercício profissional do pedagogo se faz imperioso, visa especificamente compreender algumas possibilidades de atuação do pedagogo enquanto gestor em espaços escolares e não escolares.

Conforme o artigo 2º da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de licenciatura em Pedagogia:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Conforme descrito nas DCNs, apesar da ênfase para a atuação do pedagogo na escola, em especial nas primeiras séries de escolarização e nas demais atividades pedagógicas pertinentes a esse espaço – coordenação, supervisão, direção, dentre outras –, o pedagogo deve ser preparado para atuar “[...] em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (BRASIL, 2006), ou seja, o trabalho do licenciado em Pedagogia perpassa os muros escolares, o que possibilita sua inserção em diversos espaços por vezes percebidos como exclusivos de profissionais de outras áreas.

Nesse sentido, torna-se importante refletir sobre três aspectos básicos: a formação do pedagogo para a atuação em ambientes educativos não formais; a maneira como ocorre a sua inserção nesses espaços; e a forma como é desenvolvida sua prática profissional, ou seja, quais as especificidades exigidas para os lócus nos quais sua atuação profissional funcionará como complemento da educação formal.

Como já elucidado, a educação formal é sistemática, com objetivos predefinidos, geralmente amparados teoricamente por uma base curricular e apoiada na figura do professor como mediador em sala de aula; enquanto a educação não formal, apesar de ser também intencional, acontece de maneira assistemática, em ambientes variados, sem horário fixo ou regularidade (CARVALHO, FIALHO, VASCONCELOS, 2017). Essa última propicia a aquisição de novos saberes sem a necessidade de normas e diretrizes preestabelecidas, mas compreende ações educativas e práticas culturais que ensejam aprendizagens pertinentes por vezes não desenvolvidas no interior dos muros escolares.

Destarte, é pertinente refletir e questionar sobre a formação do pedagogo para atuar nesse ambiente, com atividades distintas das desenvolvidas na escola, bem como a curiosidade de compreender as dificuldades e facilidades para o desenvolvimento dessa função, permitindo analisar as nuances que englobam a formação e o exercício profissional do pedagogo enquanto gestor em espaços escolares e não escolares.

A relevância dessa temática para o campo educacional é a de proporcionar maior visibilidade à amplitude de opções de ambientes em que o pedagogo pode atuar, impulsionando a quebra do paradigma de que a escola é lócus exclusivo do trabalho desse profissional. Tal premissa acarreta valorização do pedagogo e faz com que ele, além de compreender sua capacidade de atuação na sociedade, elabore uma nova maneira de desenvolver o ensino-aprendizagem, não restrito ao ambiente escolar, atendendo também às demandas decorrentes das transformações sociais e dos espaços não escolares.

Ao discutir a formação do pedagogo e o seu papel enquanto gestor, assim como as possibilidades de inserção desse profissional no mercado de trabalho, pretende-se refletir acerca do seu papel e da sua atuação em ambientes escolares e não escolares. Essa possibilidade contribui para desmistificar a sala de aula como único espaço educativo e destaca um campo de atuação que muitas vezes é desconhecido.

É possível, contudo, reconhecer e reforçar a compreensão de que a educação não é um processo exclusivo da escola, ela pode acontecer em locais diferentes e em diversas situações sociais que não correspondem ao modelo escolar formal. Os conhecimentos teóricos articulados com os adquiridos na prática profissional e na prática pedagógica resultam nos saberes profissionais em âmbito mais holístico, interface denominada por Pimenta (2005) como práxis. Em consonância com o pensamento da autora, Franco (2012, p. 169) afirma que:

[...] a prática pedagógica realiza-se por meio de sua ação científica sobre a práxis educativa, visando compreendê-la, explicitá-la a seus protagonistas, transformá-la mediante um processo de conscientização de seus participantes, dar-lhe suporte teórico, teorizar com os atores, encontrar na ação realizada o conteúdo não expresso das práticas (FRANCO, 2012, p. 169).

Sobre a afirmação de Franco (2012) compreende-se que ensinar é uma atividade social que exige uma prática pedagógica específica, tendo em vista tornar uma aprendizagem significativa ao aprendiz, para que ele possa aplicar o conhecimento adquirido na sua realidade fora da sala de aula, no seu meio de convívio e interação. Acerca disso, Anastasiou e Alves (2015, p. 17) destacam que:

Nessa visão de ensino, a aula é o espaço onde o professor fala, diz, explica o conteúdo, cabendo ao aluno anotá-lo para depois memorizá-lo. Daí poder prescindir da presença do próprio aluno, pois se tem um colega que copia tudo, basta fotocopiar suas anotações e estudá-las, para dar conta dessa maneira de memorizar os conteúdos (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 17).

Ou seja, ensinar nessa perspectiva faz o aluno se questionar sobre a relevância da sua presença em sala, já que o conteúdo pode facilmente ser resgatado por intermédio do colega de sala. Paulo Freire em seu livro "Pedagogia da Autonomia", nos diz que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua própria produção ou sua construção" (FREIRE, 2011, p. 47). Nesse sentido, o autor defende a ideia de que uma prática docente efetiva é aquela que faz o aluno ter uma participação ativa na formação do seu conhecimento. Dessa forma, considera-se que o gestor precisa fomentar, dentro e fora da sala de aula, experiências e oportunidades de tornar o processo de aprendizagem significativo aos educandos.

Resultados e Discussões

Considerando o papel do gestor um dos pilares mais importantes para o funcionamento de uma escola, refletindo diretamente em avanços ou fracassos escolares, destacou-se a necessidade de se discutir sobre Gestão.

No Brasil, a gestão educacional é determinada por orientações previstas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, onde a mesma menciona o modelo democrático e participativo da administração escolar, modelo este que caracteriza a gestão educacional. O processo de gestão nas instituições de ensino precisa ser global, sendo de responsabilidade de toda comunidade escolar. Participam deste processo o diretor de escola, o coordenador pedagógico, o supervisor, os professores e todos os demais funcionários, além da família que tem um papel importante e fundamental neste processo. A gestão escolar tem que ser construída coletivamente, devendo ser participativa e democrática e não pode ser fragmentada. Ou seja, "a gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização e gestão baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de decisão" (BRASIL, 2004, p.15).

O gestor ao compreender a importância da sua ação dentro ou fora de espaços escolares e não escolares, inicia um processo formativo de avaliação e reflexão sobre sua prática, buscando cada vez mais desenvolver os saberes necessários para proporcionar aos educandos uma formação de qualidade. Dessa forma, o papel do gestor, tanto nos espaços escolares como nos não escolares é de mediador, que reconhece a importância da sua função e vai favorecer um processo de aprendizagem mais significativo para os educandos.

A gestão educacional está presente desde as comunidades primitivas, mesmo que de modo indireto. No momento em que os adultos educavam as crianças, já existia a função de supervisão, porém, de forma informal. Na Antiguidade e Idade Média, este papel de "supervisão" passou a existir dentro das divisões de classes na escola. Nestes períodos, a gestão se limitava unicamente a este papel de fiscalizar o andamento das questões cotidianas da escola, dos professores e da educação. De acordo com Libâneo (2012, p. 128)

A universalização do ensino e a melhoria de sua qualidade, a elevação da escolaridade, a preparação tecnológica e a formação geral, abstrata, abrangente e polivalente dos trabalhadores são fundamentais para toda a sociedade, especialmente quando se tem em vista, no mínimo, a garantia da igualdade de oportunidades. Nesse sentido, os impactos da revolução tecnológica no campo da educação podem e devem ser absorvidos, de modo que gerem perspectivas democráticas de construção de uma sociedade moderna, justa e solidária, o que, evidentemente, não deve significar a aniquilação da diversidade e das singularidades dos sujeitos. Em uma sociedade de conhecimento e de aprendizagem, é preciso dotar os sujeitos sociais de competências e habilidades para a participação na vida social, econômica e cultural, a fim de não ensejar novas formas de divisão social, mas, sim, a construção de uma sociedade democrática na forma e no conteúdo (LIBÂNEO, 2012, p. 128).

Para a constituição de uma sociedade mais igualitária, percebe-se a necessidade da universalização do ensino e a capacitação tecnológica aos profissionais da educação. Pois a partir da capacitação tecnológica, por meio do conhecimento e aprendizagem do mesmo, são geradas perspectivas democráticas de uma sociedade mais moderna e justa. Como asseverado por Libâneo (2012, p. 448) "a gestão democrática, por um lado, é atividade coletiva que implica a participação e objetivos comuns; por outro, depende também de capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada e controlada."

Esse conceito de Gestão Escolar é relativamente novo, surgiu no período da década de noventa, sendo aceito dentro do contexto educacional como proposta para superar a

visão restrita da administração e supervisão. O núcleo gestor de uma escola é composto pelas figuras do diretor, coordenador pedagógico e secretário. No que concerne à organização da gestão, Libâneo (2012, p. 411) afirma:

A organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para assegurar o bom funcionamento da instituição escolar, de modo que alcance os objetivos educacionais esperados. Os termos organização e gestão são frequentemente associados à ideia de administração, governo, provisão de condições de funcionamento de determinada instituição social - família, empresa, escola, órgão público, entidades sindicais, culturais, científicas etc. - para a realização de seus objetivos (LIBÂNEO, 2012, p. 411).

Este autor ainda reitera que a participação de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões, proporciona melhor conhecimento dos objetivos e metas, e melhora as relações de trabalho dentro da escola. Por fim, considera-se que é de suma importância a proposição de políticas públicas em educação e que estas devem acontecer de maneira contínua e articulada, envolvendo toda a gestão e os profissionais que atuam em espaços escolares e não escolares. Corroborar-se que a formação e a capacitação continuada de todos os profissionais é fundamental para consolidar uma educação de qualidade, seja em espaços escolares ou não.

Considerações finais

Diante do exposto, concluiu-se que a atuação do pedagogo enquanto gestor em espaços escolares e não escolares ainda apresenta desafios que englobam a formação dos professores, especialmente nos cursos de licenciatura.

Nesse sentido, os objetivos aqui propostos foram alcançados ao ponto que se discutiu acerca da importância do papel do gestor em espaços escolares e não escolares, apresentando espaços de atuação desse profissional que permeiam a prática docente e os conhecimentos necessários para a sua ação pedagógica.

Com efeito, o estudo ensejou visibilidade a temática em questão, com o intuito de proporcionar maior visibilidade à amplitude de opções de ambientes em que o pedagogo pode atuar, impulsionando a quebra do paradigma de que a escola é lócus exclusivo do trabalho desse profissional.

Desse modo, os resultados apresentados confirmam a relevância e a necessidade de futuras pesquisas. Logo, as discussões não se esgotam aqui, ao contrário, propõem-se como aportes para estimular novos estudos e suscitar outras curiosidades e indagações a esse respeito, ampliando-se, assim, o conhecimento acerca dessa temática.

Referências

ANASTASIOU, Léa, G, C; ALVES, Leonir, P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville, SC: Editora Univille, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor/elaboração** Ignez Pinto Navarro... [et al.] Brasília, MEC, SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 maio 2006.

BRANDÃO. C.R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CARVALHO, S.O.C; FIALHO, L.M.F; VASCONCELOS, J.G. **O pedagogo na assistência social**. Fortaleza: EdUECE, 2017.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** Cortez, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo? Cortez, 2012.

LUCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Luis Martins.; PEREZ Junior José. Hernandes.; SILVA, Carlos Alberto Santos. **Controladoria estratégica**. São Paulo: Atlas, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2005.

21 AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NA ESCOLA PÚBLICA ESTADUAL: UMA POSSIBILIDADE DE INTERVENÇÃO COM A COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA)

Aline Soares Campos

Jean Silva Cavalcante

Heraldo Simões Ferreira

Introdução

A avaliação da educação básica brasileira é bastante recente pois teve sua configuração inicial a partir do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ao final da década de 1980, vindo a consolidar-se na segunda metade dos anos de 1990, quando foi também reestruturado e modernizado o sistema de estatísticas e indicadores educacionais. Nesse período, foram ampliados os meios operacionais de centralização da avaliação educacional com a inclusão de exames nacionais: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) (BRASIL, 2017).

O SAEB representa um conjunto de avaliações externas em larga escala, realizado por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos nas escolas da rede pública e em uma amostra da rede privada, cujos resultados embasaram a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice utiliza dois conceitos importantes para aferir a qualidade do ensino no país: o Fluxo medido pela taxa de aprovação e a Aprendizagem que corresponde ao resultado da Prova Brasil aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (BRASIL, 2018a).

A avaliação do SAEB verifica a aprendizagem e objetos de conhecimento de Língua Portuguesa e de Matemática, além, de possibilitar a coleta de informações dos aspectos da vida escolar, do nível socioeconômico e do capital social e cultural dos estudantes. Acrescentamos, que os professores de língua portuguesa e de matemática e os diretores das escolas também participam da avaliação, o que possibilita conhecer, dentro dessa amostra, os perfis de formação profissional, as práticas pedagógicas, o nível socioeconômico e cultural desses profissionais, os estilos de liderança e as formas de gestão. Complementarmente, o aplicador externo preenche um questionário com o intuito de coletar informações sobre a infraestrutura, a segurança e as condições dos recursos pedagógicos disponíveis nas escolas participantes (SOARES, 1991).

Assim, pretendemos com esse capítulo alcançar os objetivos de compreender a avaliação em larga escala, conhecer as políticas públicas da avaliação das escolas da educação básica, reafirmar a importância da avaliação para os processos de ensino-aprendizagem, no contexto da sala de aula e propor uma intervenção avaliativa com a proposta da Comissão Própria de Avaliação (BRASIL, 2004).

Avaliação e a Comissão Própria de Avaliação (CPA)

A dificuldade em demonstrar a relação entre a qualidade da escola e o desempenho escolar pode estar relacionada ao fato de que os dados disponíveis para representar a qualidade da escola podem ser inadequados, ou seja, os atributos escolares importantes para a aprendizagem não são observáveis ou mensuráveis pelos métodos tradicionais de pesquisa. Desta feita, essa pesquisa qualitativa, fundamentada na abordagem bibliográfica, pre-

tende refletir e traçar possibilidades para uma intervenção eficaz, bem como, a utilização dos resultados das avaliações (ANDRÉ, 2005).

Por exemplo, análises de resultados da Prova Brasil realizadas pelo INEP aplicando a regressão múltipla, mostra para os alunos do 9º ano, que o poder explicativo da regressão atingiu somente 47,5% nas notas de Língua Portuguesa e 50% nas notas de Matemática (GREMAUD, 2007). Para este autor, as avaliações nacionais elaboradas como propósito de traçar um panorama da qualidade da educação básica no Brasil oferecem uma riqueza de resultados primários, por exemplo, média de desempenho nacional, por regiões e unidades da Federação, e, nas mais recentes, até mesmo resultados por municípios e escolas.

Santos (2015) estudando a avaliação do processo ensino-aprendizagem, reafirma que professores e gestores devem se apropriar dos resultados das avaliações externas e lhes atribuir valor pedagógico, na perspectiva de refletir sobre a qualidade do ensino-aprendizado da escola. Nessa visão, a assimilação de resultados possibilitaria aperfeiçoar os processos escolares resultando em melhoria do ambiente, partindo da gestão escolar, na área administrativo-financeira e nas ações pedagógicas.

Possibilitaria também, definir como esses dados podem subsidiar o trabalho pedagógico do professor na promoção de estudos para analisar os resultados internos de desempenho escolar por disciplina/turma/turno, identificando as disciplinas críticas e com baixo desempenho. Esta abordagem pode contribuir no acompanhamento e planejamento pedagógico, através de um processo avaliativo contínuo: reflexão - ação - reflexão (CAMPOS *et al.*, 2020).

O sucesso das políticas públicas educacionais, implica na participação efetiva de todos os envolvidos no processo de busca da melhoria da escola. O sentimento de pertencimento de cada profissional a essas políticas é de fundamental importância para se buscar os resultados almejados por toda a sociedade. Ressaltar a necessidade dos gestores e professores conhecerem melhor os resultados de sua instituição nas avaliações externas para utilizá-los como insumos primordiais no desenvolvimento da melhoria das condições do processo ensino-aprendizagem no cotidiano escolar, deve ser uma das ações (FARIAS e MAGALHÃES JÚNIOR, 2018).

A utilização dos diversos tipos e modalidades de avaliação de forma articulada, a favor do melhor funcionamento dos sistemas escolares, da melhoria da prática pedagógica do professor e, conseqüentemente, das aprendizagens dos alunos, torna-se ferramenta essencial na organização e gestão dos sistemas de ensino. Asseveramos, que ainda não possuímos, nas escolas da rede pública de ensino, medidas efetivas e eficazes para a incorporação dos resultados das avaliações externas a nível de cada unidade escolar, e segundo Souza (2006) "não existe uma formalização desta ação no Estado pois os atores dessas ações têm demandas da rotina escolar que prejudicam e invalidam essas ações".

No ensino superior, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) analisa as instituições, os cursos e o desempenho dos estudantes. Esse processo de avaliação leva em consideração aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, a gestão da instituição e o corpo docente. Em cada uma das instituições de ensino superior é obrigatório a constituição de uma Comissão Própria de Avaliação (CPA) de acordo com a Lei Nº 10.861, de 14/04/2004:

Art. 3º A avaliação das instituições de educação superior terá por objetivo identificar o seu perfil e o significado de sua atuação, por meio de suas atividades, cursos, programas, projetos e setores, considerando as diferentes dimensões institucionais, dentre elas obrigatoriamente as seguintes:

- I. – a missão e o plano de desenvolvimento institucional;
- II. – a política para o ensino, a pesquisa, a pós-graduação, a extensão e as respectivas formas de operacionalização, incluídos os procedimentos para estímulo à produção acadêmica, as bolsas de pesquisa, de monitoria e demais modalidades;

- III. – a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural;
- IV. – a comunicação com a sociedade;
- V. – as políticas de pessoal, as carreiras do corpo docente e do corpo técnico-administrativo, seu aperfeiçoamento, desenvolvimento profissional e suas condições de trabalho;
- VI. – organização e gestão da instituição, especialmente o funcionamento e representatividade dos colegiados, sua independência e autonomia na relação com a mantenedora, e a participação dos segmentos da comunidade universitária nos processos decisórios;
- VII.– infraestrutura física, especialmente a de ensino e de pesquisa, biblioteca, recursos de informação e comunicação; VIII – planejamento e avaliação, especialmente os processos, resultados e eficácia da autoavaliação institucional;
- VIII. – políticas de atendimento aos estudantes;
- IX. – sustentabilidade financeira, tendo em vista o significado social da continuidade dos compromissos na oferta da educação superior (Lei N° 10.861, de 14/04/2004 - SINAES).

A CPA é responsável por coordenar a auto avaliação institucional, desde a elaboração do método, passando por sua implementação e sistematização dos resultados, até a elaboração do Relatório Anual de Avaliação Institucional, que subsidia o Planejamento Administrativo e Pedagógico da Instituição (BRASIL, 2004).

Acreditamos que a constituição de uma CPA, nas escolas públicas da educação básica, poderá corroborar com uma autoavaliação para diagnosticar os fatores escolares mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica, por meio do desenvolvimento e implementação, na área educacional, de sistemas de informação e documentação que abrangem estatísticas, avaliações, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais.

Escola e a Comissão Própria de Avaliação (CPA)

A avaliação de sistemas educacionais efetiva-se em larga escala de forma externa às escolas públicas da educação básica e tem como finalidade principal averiguar a equidade e a eficiência dos sistemas nos processos de ensino-aprendizagem e, a partir dos seus resultados, subsidiar os órgãos formuladores das políticas nas tomadas de decisões voltadas à gestão. O Estado é o avaliador e os professores, os estudantes e as escolas são os avaliados (GATTI; VIANNA; DAVIS, 1991).

A metodologia da pesquisa se apresenta como um instrumento fundamental na busca da construção e evolução do conhecimento humano e os procedimentos de revisão integrativa. Com a fecunda produção no campo da avaliação, a abordagem metodológica por revisão integrativa, nos dá pistas de possibilidades reais, com essa proposta. Desta forma, com a precisão de compreender as relações do contexto escolar, os comportamentos, os cotidianos de sala de aula e ir além dos quadros estatísticos, a pesquisa qualitativa passou a ter um enfoque maior dentro o estudo de caso. Segundo André,

No estudo de caso avaliativo um único caso ou conjunto de casos é estudado em profundidade com o propósito de fornecer aos atores educacionais ou aos que tomam decisão (administradores, professores, pais, alunos, etc.) informações que auxiliem a julgar o mérito ou o valor de políticas, programas ou instituições (ANDRÉ, 2005, p. 21).

No ensino superior, a partir da década de 1970 com a expansão dos centros universitários e a criação de programas de pós-graduação houve um crescimento no desenvolvimento de estudos e pesquisas nas diferentes demandas educacionais, tais como: a avaliação, o currículo, processos de ensino-aprendizagem e políticas públicas. Assim, as pesquisas na área educacional ganharam força com a consolidação do processo de institucionalização da pesquisa educacional (ANDRÉ, 2005).

A possibilidade da avaliação educacional de larga escala, atender mais abertamente às necessidades políticas de reforma tornou-a prioridade e modelo que passou a orientar a avaliação das aprendizagens, da escola e do currículo. Essas ações ocorreram na década de 1990, e a partir desse período, a avaliação educacional de larga escala passa a ser dominante. Como afirma Dias Sobrinho,

O sentido de poder que tem a avaliação explica o grande protagonismo que ela exibe hoje em quase todos os âmbitos de intervenção social. É necessário insistir nessa afirmação para deixar claro que a avaliação não é simplesmente coisa de escola, nem somente da educação. Ela ultrapassa largamente esses âmbitos e cada vez mais vem ampliando seus alcances e seus efeitos na econômica e na política (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 39).

Nestes sistemas externos de avaliação são produzidos dados e indicadores das mais diversas dimensões, inerentes ao trabalho desenvolvido nas escolas e que podem, através de sistemas de informação (e.g. SAEB), serem destinados ao suporte da gestão escolar. Assim, a gestão dessas informações possibilita uma ampla compreensão do contexto escolar e, conseqüentemente, um direcionamento assertivo das atuações dos atores escolares. Segundo Freitas et al. (2009) a sala de aula precisa ser articulada com os outros níveis que compõem o campo da avaliação, sob pena de não darmos conta da complexidade que envolve a questão e reduzirmos a possibilidade de construção de processos decisórios mais circunstanciados e menos ingênuos.

Sendo assim, pretendemos utilizar o modelo da CPA legalmente definido para as Instituições de Ensino Superior (IES), como subsídio a criação de uma proposta para as escolas públicas da educação básica. Segundo Almeida e Paula (2014) a proposta da CPA para o ensino superior, pode vir a ser uma referência para educação básica, nos processos da avaliação básica. Devemos ressaltar que, embora a cobrança para criação de uma CPA seja de caráter legal/regulatório para as IES, sua função pode exceder a mera coleta de dados e pesquisas junto à comunidade acadêmica. De fato, argumentamos que a CPA pode assumir um papel fundamental na construção do diálogo entre a direção e a comunidade escolar.

Segundo Luckesi (2018) a *“avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”*. A este conceito o autor acrescenta, em seguida, outro elemento – o critério – que é o padrão ideal ao qual os dados coletados são referidos. Assim, podemos dizer que avaliação é um juízo de valor sobre dados relevantes, comparados a um padrão ideal, para uma tomada de decisão.

Compreendemos que realizar processos de avaliação demandam tempo, além de gerar muito comprometimento dos envolvidos. Nem toda a comunidade escolar percebe a importância da avaliação na perspectiva da tomada de decisão para a gestão e a comunidade escolar. Cabe evidenciar que, dentro da instituição, há aqueles atores que fazem uso e querem a avaliação para a regulação, para a classificação e para o ranqueamento, como também há aqueles que fazem uso dos resultados na perspectiva emancipatória e formativa (AFONSO, 2000).

Assim, a CPA na perspectiva da pesquisa para alguns autores tem caráter regulatório. Mas também, encontramos na literatura, autores que acreditam que a CPA pode abrir brechas na avaliação regulatória para constituir a avaliação emancipatória. A partir da consolidação da cultura de avaliação e de participação da comunidade acadêmica, abrem-se

brechas na avaliação regulatória para que os atores ressignifiquem a prática (BERNARDES; RHOTER, 2015).

Devemos considerar, para a CPA, que o caráter democrático, nas instituições, é de extrema relevância, uma vez que a mesma proporciona um olhar e um trabalho coletivo, no processo de autoavaliação como uma trajetória de construção do diálogo entre os diferentes atores sociais que constituem o corpo educacional. No nosso trabalho conceito de diálogo está de acordo, com o pensamento de Síveres,

[...] o diálogo não é apenas uma cadeia produtiva de informações, nem uma rede de comunicações e, nem tampouco, um sistema de tecnologias de comunicação. Mesmo contando com estas instrumentalidades, o diálogo é um princípio instituidor da existência humana, uma mediação para a construção do conhecimento e, portanto, uma possibilidade de contribuir com as finalidades do processo educativo (SÍVERES, 2016, p. 15-16).

Perrenoud (1999) destaca que a utilização dos sistemas de informação nas escolas possibilita uma gestão escolar participativa e democrática que também seja pautada na organização administrativa e nos objetivos educacionais. O autor, toma a avaliação como uma ação escola-currículo-professor, envolvendo essa tríade numa ação reflexiva e tendo o aluno, como parte principal desse processo, valorizando, dessa forma, a avaliação ensino-aprendizagem como uma ação contínua.

Essa proposta de avaliação é importante para a identificação das possibilidades e das alternativas que este processo pode sugerir. A CPA deve ter o compromisso de ser uma estratégia e reconstrução ou redefinição do perfil escolar, buscando destacar seu papel social e estabelecer um elo com a comunidade e sociedade onde está inserida, conforme nos aponta Brito *et al.*

A CPA e a autoavaliação institucional são exigências criadas pela Lei dos SINAES, mas que, para além de suas funções legais regulatórias, podem contribuir para o desenvolvimento de uma relação dialógica entre a comunidade acadêmica e a gestão da IES. Entretanto, vimos que essa dimensão apenas será alcançada se tanto a comissão quanto a avaliação forem devidamente estruturadas de forma a atrair efetivamente o comprometimento e o engajamento de seus atores. Em contrapartida, na outra ponta, é fundamental que a direção institucional reconheça e valide a relevância desse mecanismo para subsidiar seu planejamento estratégico e aperfeiçoar seus processos, utilizando-se desses insumos para aprimorar suas potencialidades e superar suas fragilidades, no movimento de autoconhecer-se (BRITO *et al.*, 2021, p. 86 e 87).

Acreditamos que a avaliação interna e externa, dependem muito da eficiência e da qualidade dos processos avaliativos, seja do ponto de vista do levantamento completo do conjunto das atividades educacionais, seja da perspectiva de análise e da interpretação desses elementos. Assim, o processo de avaliação externa, independentemente de sua abordagem, orienta-se por uma visão multidimensional, que busca integrar sua natureza formativa e de regulação numa perspectiva de identidade e globalidade. Desta forma a CPA pode incorporar, ao cotidiano das escolas da rede pública de ensino, as avaliações institucionais nos seus processos de ensino-aprendizagem.

Considerações Finais

Acreditamos que na escola, através de projetos e políticas implementados pelas Secretarias de Educação pode haver a promoção para a participação de toda a comunidade

escolar no processo da avaliação e do ensino-aprendizagem. E, precisamos, também, da capacitação da gestão escolar e dos professores para o uso dos resultados do SAEB, nesse processo de planejamento das ações pedagógicas da escola, estreitando a relação e articulação entre planejamento e avaliação. Assim a CPA pode ser um modelo de gestão e acompanhamento das avaliações.

Destarte, na proposta da construção de um modelo de CPA que incorpore, ao cotidiano das escolas públicas da educação básica, as avaliações de larga escala nos seus processos de ensino-aprendizagem, necessitamos construir um modelo que incorpore e reconheça os resultados das avaliações educacionais e os seus processos de ensino-aprendizagem.

Os resultados das avaliações externas para escola devem ser considerados como pistas que indicam como o estudante está relacionando os conhecimentos que já possui com os novos conhecimentos que vão sendo adquiridos, admitindo uma melhor compreensão dos conhecimentos solidificados no processo ensino-aprendizagem. Assim, acreditamos que partir dos resultados das avaliações externas, a Escola poderá ter ações pedagógicas bem fundamentadas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Referências

AFONSO, A.J. **Avaliação Educacional: Regulação e Emancipação**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2000.

ALMEIDA, B.C.; PAULA, S.L. O papel da avaliação de políticas públicas no contexto dos governos locais. **Planejamento e políticas públicas**. Nº 42. P.39-59. jan./jun., 2014.

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Brasília: LíberLivro Editora. 70p. 2005.

BERNARDES, J.S; ROTHER, J.C. Comissão Própria de Avaliação: dois lados de uma mesma moeda. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 420-446, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: Inep, 2018a.

BRASIL. **Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004**. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. Brasília, 2004.

BRITO, R.O.; GUILHERME, A.A.; CÓRDOBA, L.C.; CAMPOS, A.F.M. de. Comissão

Própria de Avaliação – CPA: sua atuação na construção do diálogo entre comunidade acadêmica e direção da IES. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 01, p. 68-88, mar. 2021.

CAMPOS, A.S.; DANTAS, P.A.O.; KONZEN, A.S.M.; MAIA, J.E.N.; FERREIRA,

H.S. Avaliação na educação básica: assimilação e efetivação de resultados na gestão escolar. **Brazilian Journal of Development**. Curitiba, v. 6, n. 6, p. 35775-35790, jun. 2020.

DIAS SOBRINHO, J. **Universidade e Avaliação: entre a ética e o mercado**. Florianópolis: Insular, 2002.

FARIAS, M.A. de; MAGALHÃES JÚNIOR, A.G. Gestão da escola e os resultados do IDEB: Apropriações e usos de dados educacionais. **Polêm!ca**, v. 18, n. 2, p. 34-53, abril, maio e junho, 2018.

GATTI, B. A.; VIANNA, H. M.; DAVIS, C. Problemas e impasses da avaliação de projetos e sistemas educacionais: dois casos brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.4, p.7-27, jul./dez, 1991.

GREMAUD, A.P.; FELÍCIO, F.; BIONDI, R.L. **Indicador de efeito escola: uma metodologia para a identificação dos sucessos escolares a partir dos dados da Prova Brasil**. Brasília: INEP. 29 p. 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB**. Brasília: Inep. 162 p. 2019.

LUCKESI, C.C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez. 231 p. 2018.

PERRENOUD, P. **Avaliação: Da Excelência à Regulação das Aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

SANTOS, F.D.G. **Avaliação ensino-aprendizagem na área de ciências da natureza esuas tecnologias na 10a crede no estado do Ceará, período 2011-2014**. Tese de Doutorado. 271 p. 2015.

SOARES, M. B. Avaliação Educacional e Clientela Escolar (pp.47-53.). In: M. H. S.

Patto (Ed.) Introdução à Psicologia Escolar. (2ª ed.). São Paulo, 1991.

SOUZA, A.R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. PUC/SP. 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). São Paulo, 2006.

SOBRE OS AUTORES

Aline Soares Campos
alinescampos71@gmail.com

Mestre em Educação (UFC) e Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Organizacional (PLUS). Professora de Educação Física da Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Atualmente, exerce a função de Coordenadora Escolar da EEFM Santa Luzia.

Ana Kalyane de Oliveira Pontes

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

Antonia Edimila Duarte de Moraes

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

Antonia Lis de Maria Martins Torres
lisdemaria@ufc.br

Pedagoga (FACED/UFC), Mestre (FACED/UFC) e Doutora também pela Universidade Federal do Ceará. Professora do Departamento de Estudos Especializados da FACED/UFC com atuação na área de educação a distância e tecnologias digitais. Atuou como Coordenadora de Tutoria do Curso de Pedagogia EAD da UFC/Virtual. Foi coordenadora adjunta, na UFC, do programa UAB/CAPES, no período de outubro de 2021 à junho de 2022. No ano de 2019, realizou Curso de Licença Capacitação de Servidor na Universidade Aberta de Lisboa/Portugal, sob supervisão da Profa. Dra. Lúcia Amante.

Antônio Roberto Xavier
roberto@unilab.edu.br

Professor efetivo da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC).

Bruna Gabriely Sousa Silva
brunagaby.bg@gmail.com

Graduada em Administração Pública pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab).

Bruna Rafaela Araújo da Silva
araujobrunarafaella@gmail.com

Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação- FLATED (2016), licenciada

em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE (2021) e especialista em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Ceará-UECE (2020). Atualmente atua como docente da disciplina de matemática do 6º ao 9º ano na Escola Estadual Indígena Tapeba Amélia Domingos.

Carlos Henrique Rodrigues Sampaio

Graduado em História (UFC) e especialista em Gestão escolar e coordenação Pedagógica (ATENEU) Diretor escolar, professor da SEDUC-CE

Carlos Rafael Vieira Caxile
rafaelcaxile@gmail.com

Pós Doutorado em Fundamentos da Educação (FACED-UFC). Professor da graduação e pós-graduação dos cursos de Licenciatura em História, Pedagogia, Administração, Serviço Social.

Cristine Brandenburg
crisfisio13@gmail.com

Doutora e Mestre pela Universidade Federal do Ceará, Professora substituta da Universidade Estadual do Ceará, Quixadá – Ceará, Brasil.

Danielle Rodrigues de Oliveira
danifaced@gmail.com

Doutora em Educação Brasileira pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará - UFC, mestra em Educação Brasileira (2017) e graduada em História (2014) pela mesma universidade. Pedagoga pela Universidade Estácio de Sá (2022). Integrante do Grupo de Pesquisas em Formação Docente, História e Política Educacional (GPFOHPE/UFC). Atualmente, professora com vínculo efetivo na Prefeitura de Fortaleza, atuando no ensino fundamental, anos iniciais.

Danielle Taumaturgo Dias Soares
danitaumaturgo@hotmail.com

Mestra - Professora da rede estadual do CE

Fernanda Sheila Medeiros da Silva
medeirossheila999@gmail.com

Graduada em Pedagogia (UERN). Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO/UERN/UFERSA/IFRN).

Francisca Mayane Benvindo dos Santos

Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e bolsista CNPq. Professora da educação básica na prefeitura municipal de Fortaleza

Francisco Ari de Andrade
andrade.ari7@gmail.com

Professor do Departamento de Fundamentos da Educação da FACED e do Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE-UFC

Francisco José Silva Calixto

Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual do Ceará (1998), com Habilitação em Pesquisa. Mestrado em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (2002).

Heraldo Simões Ferreira
heraldo.simoes@uece.br

Doutor em Saúde Coletiva. Professor Adjunto da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor permanente do Programa de Pós Graduação em Educação da UECE – PPGE. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar - GEPEFE/UECE.

Isabele Barbosa da Silva Monteiro
isabelebarbosa@alu.ufc.br

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq no projeto "Fundamentos Éticos para uma Formação Humana". Pesquisadora no Grupo de Pesquisa sobre Ontologia do Ser Social, Ética e Formação Humana (GEPOS), certificado pelo CNPq. Membro da equipe editorial da Revista Educação em Debate do Programa de Pós-Graduação em Educação (FACED/UFC).

Ivoneide Pinheiro de Lima
ivoneide.lima@uece.br

Doutora em Educação. Professora do Curso de Física e da Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Jean Mac Cole Tavares Santos
maccolle@hotmail.com

Graduação em História (Licenciatura) pela UECE, em Direito (Bacharel) pela UERN e em Pedagogia pela UECE. Mestre em História Social pela UFRJ e doutor em Educação pela UFPB, com estágio doutoral na Universidade de Valência (UV - Valência, Espanha). Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED), na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), com bolsa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob a supervisão de Alice Casimiro Lopes. Professor Adjunto IV do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação/UERN. É vice-diretor da Faculdade de Educação. Tutor do PET Pedagogia. Líder do Grupo de Pesquisa Contexto e Educação (UERN/CNPq). Coordenador do Projeto de Extensão Estudos em Indisciplina e Violência na Escola (EIVE). Editor chefe da Revista Científica Eletrônica Ensino Interdisciplinar (RECEI – Qualis A3). Ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino - POSENSINO, Mestrado em Ensino, em associação UERN/UFERSA/IFRN.

Jean Silva Cavalcante
dr.jeancavalcantefisio@gmail.com

Mestre em Ensino na Saúde (UECE). Profissional de Educação Física (UNIFOR), Fisioterapeuta (Estácio do Ceará), Membro da Câmara de Julgamento do CREF/5. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE UECE).

José Gerardo Vasconcelos
gerardo.vasconcelos@bol.com.br

Pós-doutor em História da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor titular da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará (UFC). Coordenador do Núcleo de História e Memória da Educação (NHIME).

José Rogério Santana
rogesantana@ufc.br

Professor associado do DFE-FACED/UFC e Coordenador do LABPAM-CDMaker – DFE-FACED/UFC.

Karla Renata de Aguiar Muniz
karlla.renata@hotmail.com

Bolsista FUNCAP. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Karytia Nayara Gonçalves da Silveira

Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação-FACED, da Universidade Federal do Ceará -UFC. Atuou como bolsista do Programa de Iniciação à Docência (PID) durante o período de graduação e integra o Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação- GEPHEC. Professora da rede particular de ensino no município de Maracanaú, RMF.

Lia Machado Fiuza Fialho
lia_fialho@yahoo.com.br

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará, Pós-doutorada em Educação pela Universidade Federal da Paraíba, Pós-doutoranda em Educação pela Universidad de Cadiz. Professora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, Professora Permanente do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UECE) e do Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas (MPPP/UECE). Líder do Grupo de Pesquisa Práticas Educativas Memórias e Oralidades - PEMO. Editora da revista Educação & Formação do PPGE/UECE. Pesquisadora produtividade CNPq.

Maria Aparecida Alves da Costa
mariapedagoga99@gmail.com

Pedagoga. Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

Maria Clara Brasileiro Caitano

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

Maria Emanuela Moura de Sousa

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

Maria Kélia da Silva
marykellya@hotmail.com

Doutoranda em educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC, com bolsa FUNCAP. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PO-SENSINO). Especialista em Educação e Contemporaneidade pelo IFRN. Graduada em pedagogia, pela UERN. Professora efetiva na rede municipal de ensino de Russas/CE, com atuação no Conselho Municipal de Educação (CME). Integrou como bolsista, de 2011 a 2014, o Programa de Educação Tutorial - PET/MEC/SESu (PET Pedagogia/UERN). Participou de atividades no Laboratório de Leitura e Pesquisa em Paulo Freire e Educação Popular - LEFREIRE, de 2011 a 2014. Editora de seção da Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar (RECEI).

Maria Kelly Rocha da Silva
kellyrocha@alu.ufc.br

Mestranda em Educação Brasileira UFC

Marília Maia Moreira
marilia.maiamm@gmail.com

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestra em Educação Brasileira pela UFC, concluído em 2014. Em 2012, concluiu a especialização em Ensino de Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Sua primeira graduação é em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), concluído em 2010. Ainda é formada em Licenciatura em Pedagogia (UNINASSAU), em 2022. Já foi professora das escolas do estado do Ceará, e, também, das escolas municipais de Fortaleza. Atualmente, é professora de Educação Matemática da Licenciatura em Matemática da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA).

Meyre-Ester Barbosa de Oliveira
meyreoliveira@uern.br

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPED da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ. Possui graduação em Pedagogia (1992) e Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (2003) ambos pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN. É professora Adjunta da UERN, vinculada ao curso de Pedagogia da Faculdade de Educação, Mossoró/RN. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Currículo e Ensino (GEPCE/FE/UERN); membro do Grupo de Pesquisa Currículo, Formação e Educação em Direitos Humanos (PROPED/UERJ).

Nívea Maria Rodrigues dos Santos

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

Patrícia Lima Freire

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará.

Paula Bianchi Costa

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET)

Paulo Germano Pereira do Nascimento

Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET)

Roberta Kelly Santos Maia Pontes
robertaksm@gmail.com

Mestre em História pela UECE; Especialista em Educação Socioemocional pelo IBFE/Unita; Graduada em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, pela UFC; Licenciada em História pela UECE. É professora efetiva da rede estadual de educação do Ceará.

Roberto da Rocha Miranda
robertouece@gmail.com

Doutorando do RENOEN/UFC e professor efetivo de Matemática no município de Caucaia.

Sâmia Araújo dos Santos

Professora efetiva da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) e colaboradora no Mestrado Profissional em Letras (UFC). Doutora em Linguística Aplicada (UECE); Mestra em Linguística (UFC); Licenciada em Letras (UECE).

Scarlett O'hara Costa Carvalho
scarlettoharacc@gmail.com

Pedagoga. Doutora e Mestra em Educação (UECE). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFCE).

Suyane Lima de Carvalho
suyanelima@alu.ufc.br

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC) do CNPq no projeto "História e Memória de Mulheres Educadoras Militantes no Brasil de 1964-1979".

Tânia Gorayeb Sucupira
thanasucupira@yahoo.com.br

Doutora em Educação (2021), pela Universidade Federal do Ceará (UFC); Estágio Doutoral com bolsa PDSE - CAPES (2019/2020), em Universidad de Huelva (Espanha); Mestre em Educação (2015), pela UFC; Pedagoga (2008), pela UFC, professora na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza, desde 2010.

Virgínia Vilagran Pinheiro

Professora efetiva da Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE). Mestra em Educação (UCAM-RJ); Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNIA-TENEU-CE); Especialista em Gestão da Educação Pública (UFJF-MG); Licenciada em Letras (UFC).

Wendy Lima de Aguiar

Graduando do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET).

Yatamuri Rafaelly Cosme da Silva
yatamurisilva@gmail.com

Graduanda no curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

HINO NACIONAL BRASILEIRO

Música de Francisco Manoel da Silva
Letra de Joaquim Osório Duque Estrada

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó Liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
– Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

HINO DO ESTADO DO CEARÁ

Letra: Thomaz Pompeu Lopes Ferreira

Música: Alberto Nepomuceno

Terra do sol, do amor, terra da luz!
Soa o clarim que a tua glória conta!
Terra, o teu nome, a fama aos céus remonta
Em clarão que seduz!
- Nome que brilha, esplêndido luzeiro
Nos fulvos braços de ouro do cruzeiro!

Mudem-se em flor as pedras dos caminhos!
Chuvas de prata rolem das estrelas...
E, despertando, deslumbrada ao vê-las,
Ressoe a voz dos ninhos...
Há de aflorar, nas rosas e nos cravos
Rubros, o sangue ardente dos escravos!

Seja o teu verbo a voz do coração,
- Verbo de paz e amor, do Sul ao Norte!
Ruja teu peito em luta contra a morte,
Acordando a amplidão.
Peito que deu alívio a quem sofria
E foi o sol iluminando o dia!

Tua jangada afoita enfune o pano!
Vento feliz conduza a vela ousada;
Que importa que teu barco seja um nada,
Na vastidão do oceano,
Se, à proa, vão heróis e marinheiros
E vão, no peito, corações guerreiros?!

Sim, nós te amamos, em ventura e mágoas!
Porque esse chão que embebe a água dos rios
Há de florar em messes, nos estios
Em bosques, pelas águas!
Selvas e rios, serras e florestas
Brotem do solo em rumorosas festas!

Abra-se ao vento o teu pendão natal,
Sobre as revoltas águas dos teus mares!
E, desfaldando, diga aos céus e aos ares
A vitória imortal!
Que foi de sangue, em guerras leais e francas,
E foi, na paz, da cor das hóstias brancas!



ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

Mesa Diretora 2023-2024

Deputado Evandro Leitão
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Osmar Baquit
2º Vice-Presidente

Deputado Dannel Oliveira
1º Secretário

Deputada Juliana Lucena
2ª Secretária

Deputado João Jaime
3º Secretário

Deputado Dr. Oscar Rodrigues
4º Secretário

EDIÇÕES INESP

João Milton Cunha de Miranda

Diretor Executivo

EDIÇÕES INESP

Ernandes do Carmo

Orientador da Célular de Edição e Produção Gráfica

**Cleomárcio Alves (Márcio), Francisco de Moura,
Hadson França e João Alfredo**

Equipe de Acabamento e Montagem

Aurenir Lopes e Tiago Casal

Equipe de Produção em Braille

Mário Giffoni e Rícael Gomes de Oliveira

Diagramação

José Gotardo Filho, Saulo Macedo e Valdemice Costa (Valdo)

Equipe de Design Gráfico

João Victor Sampaio e Leticia Gomes Albuquerque

Estagiário

Rachel Garcia Bastos de Araújo

Redação

Valquiria Moreira

Secretaria Executiva / Assistente Editorial

Manuela Cavalcante

Secretaria Executiva

Luzia Lêda Batista Rolim

Assessoria de Imprensa

Gustavo Rodrigues de Vasconcelos, Lúcia Maria Jacó Rocha,

Sandra Bastos Mesquita e Vânia Monteiro Soares Rio

Equipe de Revisão

Marta Lêda Miranda Bezerra e Maria Marluce Studert Vieira

Equipe Auxiliar de Revisão

Site: <https://www.al.ce.gov.br/paginas/instituto-de-estudos-e-pesquisas-sobre-o-desenvolvimento-do-ceara-inesp>

E-mail: presidenciainesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3702



ALECE

Av. Desembargador Moreira, 2807,
Dionísio Torres, Fortaleza, Ceará, CEP: 60.170-900

Site: <https://www.al.ce.gov.br/>

Fone: (85) 3277.2500



ALECE

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA
DO ESTADO DO CEARÁ

Mesa Diretora 2023-2024

Deputado Evandro Leitão
Presidente

Deputado Fernando Santana
1º Vice-Presidente

Deputado Osmar Baquit
2º Vice-Presidente

Deputado Danniell Oliveira
1º Secretário

Deputada Juliana Lucena
2ª Secretária

Deputado João Jaime
3º Secretário

Deputado Dr. Oscar Rodrigues
4º Secretário



Escaneie o QR CODE
e acesse nossas
publicações