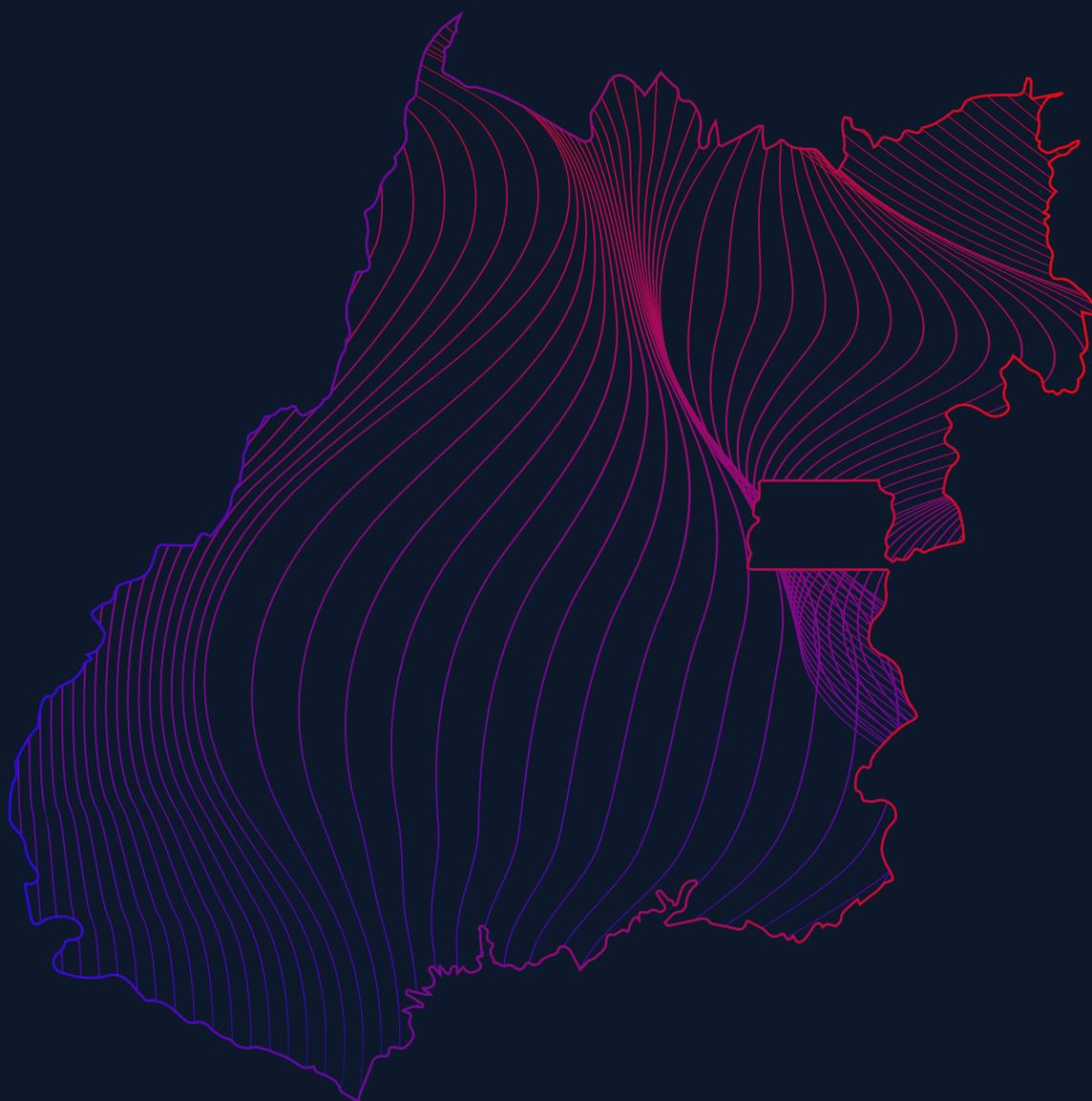


ISSN 2764-8982
v. 2 n. 2 (2023)

Revista Educação em Contexto



SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS



A Revista Educação em Contexto – REC, registrada sob o número ISSN:2764-8982, é uma publicação eletrônica da Secretaria de Estado da Educação de Goiás - SEDUC-GO. A REC é de acesso aberto a todos e publica, sem custos, manuscritos originais e inéditos, em português, sobre temas educacionais nos gêneros artigo, ensaio, *reLato* de experiência e resenha. Possui fluxo contínuo com a publicação de duas edições anuais (junho e dezembro). Seu objetivo é promover o debate entre pesquisadores, professores e estudantes da área da educação e divulgar o conhecimento científico produzido, de forma a incentivar a realização de novos estudos. A REC prioriza estudos que abordam metodologias inovadoras, políticas educacionais, experiências exitosas em sala de aula, avaliações educacionais, práticas e reflexões teóricas.

CENTRO DE ESTUDO, PESQUISA E
FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA
EDUCAÇÃO

Revista Educação em Contexto

Editor

Fábio Júlio alves borges

Conselho editorial

Divino Alves Bueno
Lorena Resende Carvalho
Wagner Alceu Dias

Conselho Científico

Divino Alves Bueno
Dllobia Santelair Matias
Elaine Nicolodi
Evânia Martins Lima
Fábio Júlio Alves Borges
Fernanda Franco Tiraboschi
Francisco Rocha
Giselle Garcia de Oliveira
Kézia Cláudia da Cruz
Kleomar Norberto de Oliveira
Lorena Resende Carvalho
Luciana Maria Borges
Marcos Antônio da Silva Elias
Plauto Simão de Carvalho
Rosane Dias de Alencar
Sabrina do Couto de Miranda
Sebastiana Aparecida Moreira
Wagner Alceu Dias

Editor de arte

Eduardo Souza da Costa

Distribuição Digital



Ficha catalográfica

Revista Educação em Contexto

Revista Educação em Contexto / Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (CEPFOR) da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. – N.1 (setembro 2023) - Goiânia, GO: Secretaria de Estado da Educação, Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação, 2023-

v. 2, n. 2 - 2º semestre de 2023.

xxx p.

Semestral.

ISSN 2764-8982

1. Educação. I. Secretaria de Estado da Educação.

Centro de Estudo, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação.

SUMÁRIO

Artigos

7 TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL

Vanessa de Jesus Krominski
Debora Cristina Fonseca

25 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

Luiz Mário Lopes Cardoso
Matias Noll
Heloisia Carneiro de Souza
Luciana Santos da Rosa
Emmanuela Ferreira de Lima

41 PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

Grazielly Katarinni Gomes Lemos
Wender Faleiro

59 A ARTICULAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR NA INTERFACE DA FORMAÇÃO (DE)COLONIALDE PROFESSORES DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ESTADO DE GOIÁS

Olga Matias Teles Honorato
Wender Faleiro

83 REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Keila Paula Monteiro Rezende
Fernanda Welter Adams
Geraldo Sadoyama Leal
Adriana Santos Prado Sadoyama

101 SALA DE AULA INVERTIDA - DESAFIOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Elaeny Glauca Rodrigues

113 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE LIBRAS/ PORTUGUÊS NO BRASIL: AS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO FORMATIVO DO PEDAGOGO BILÍNGUE NO IFG PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Lucia Aparecida da Costa Moura

131 TENDÊNCIAS DA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA REVISÃO CIENCIOMÉTRICA

Leonardo Fernandes Gomes
Hasley Rodrigo Pereira

145 A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA NAS QUESTÕES DE FÍSICA NOS EXAMES DE MADUREZA EM GOIÁS (1968 – 1972)

Ana Santana Moreira
Rones de Deus Paranhos

163 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO

Joseph Enock Placide
Jean Douglas Zeferino Rodrigues

Ensaios

181 A HOMOFOBIA FAMILIAR EM “A PALAVRA QUE RESTA” DE STÊNIO GARDEL

Thátilla Ruanna Dias Bezerra

193 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: OS DESAFIOS DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Nelson Carneiro Júnior

APRESENTAÇÃO

Por Fábio Júlio

Editor chefe

A Revista REC, com regime semestral e fluxo contínuo para a submissão de trabalhos científicos, é uma publicação do Centro de Estudos e Pesquisa e Formação de Profissionais da Educação. Tem como objetivos: publicar trabalhos inéditos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagem; valorizar o profissional da Educação do Estado de Goiás; tornar público, divulgar as produções científicas, novas metodologias, didáticas e experiências exitosas e outros recursos e dinâmicas desenvolvidas pelos profissionais da educação; promover a visibilidade de profissionais da educação e o reconhecimento de trabalho e pesquisa do educador do estado de Goiás; valorizar a pluralidade e diversidade de ideias filosóficas, educacionais, políticas e científicas.

TRANSIÇÃO ESCOLAR: DESAFIOS DO ACESSO E PERMANÊNCIA NA EDUCAÇÃO PARA A JUVENTUDE DO DISTRITO FEDERAL

School transition: challenges in access and permanence in education for youth in the Federal District

Vanessa de Jesus Krominski*

Debora Cristina Fonseca**

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências/UNESP – Campus de Rio Claro – Avenida 24, 1515, CEP: 13.506-900 – Rio Claro – SP.

E-mail: assenavjesus@gmail.com

**Livre Docente em Psicologia Social e Educacional pela Unesp. Atualmente é professora Associada (Livre Docente) na UNESP, atuando no Departamento de Educação /IB Rio Claro, no Programa de Pós em Educação IB/Unesp Rio Claro.

E-mail: debora.fonseca@unesp.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 03/04/2023

Aprovado em: 10/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10200852>

Resumo

A proposta deste artigo é discutir sobre a transição escolar de estudantes, do ponto de vista do direito à educação, e sua influência na compreensão da juventude contemporânea dentro do contexto da educação pública do Distrito Federal. Para tanto, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental sobre a temática de investigação e a análise qualitativa dos dados oficiais disponíveis na Diretoria de Informações Educacionais da Secretaria de Educação do Distrito Federal referente ao período de 2010 a 2019. Especial atenção foi dada à análise das rupturas no processo educativo e da evasão escolar, bem como às ações políticas de acessibilidade e permanência no sistema de Ensino. Os principais resultados indicaram que o panorama histórico das rupturas nas transições escolares é persistente, com maior índice no 1º ano do Ensino Médio e que o acesso e a permanência, quando acontecem, são os trilhos de uma transição escolar fluida e sequencial. O estudo indica a necessidade de redirecionamento das políticas públicas educacionais, com foco para o sistema educacional como um todo e de forma específica para o acompanhamento sistemático para a transição do ensino fundamental para o médio, para além da culpabilização do estudante ou da escola, mas para as políticas de permanência e qualidade da educação.

Palavras - chave: Transições escolares. Juventudes. Direito à educação. Evasão escolar.

Abstract

The purpose of this article is to discuss the school transition of students, from the point of view of the right to education, and its influence on the understanding of contemporary youth within the context of public education in the Federal District. To this end, a bibliographical and documentary survey was carried out on the research theme and a qualitative analysis of the official data available at the Educational Information Board of the Federal District Education Secretariat for the period from 2010 to 2019. Special attention was given to the analysis. ruptures in the educational process and school evasion, as well as political actions for accessibility and permanence in the education system. The main results indicated that the historical panorama of ruptures in school transitions are persistent, with a higher rate in the 1st year of high school and that access and permanence, when they happen, are the tracks of a fluid and sequential school transition. The study indicates the need to redirect educational public policies, focusing on the educational system as a whole and specifically on systematic monitoring of the transition from elementary to high school, beyond blaming the student or the school, but for the policies of permanence and quality of education.

Keywords: School transitions. Youth. Right to education. School dropout.

INTRODUÇÃO

O direito à educação garantido pela Constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) constitui-se em um grande desafio aos processos de escolarização de crianças e jovens de escolas públicas. Entre os desafios, a transição entre etapas e permanência no sistema educacional vigente parece ser uma missão quase impossível para boa parte dos alunos do ensino público, considerando-se os aspectos multidimensionais históricos e sociais envolvidos no processo de escolarização. Observa-se que o desafio tem como impedimento a hegemonia do modelo de aluno ideal esperado, e conseqüente crença de que ele é capaz de avançar cada etapa da educação básica individualmente. Quando isso não acontece, aparecem as explicações pautadas em questões individuais, por vezes patologizantes ou atribuídas à falta de interesse individual.

Na perspectiva de uma compreensão dinâmica e heterogênea, é importante retomar brevemente a história de como foi construído o homem Vitruviano, considerando que essa análise permite reflexões para uma possível conceituação desse modelo de aluno que avança nas etapas de transições escolares. Assim, o Homem Vitruviano, ou Homem de Vitruvius, é um desenho de Leonardo da Vinci (1452-1519) que foi produzido em 1490, durante o Renascimento. Vitruvius, por sua vez, foi um arquiteto que descreveu as formas matemáticas perfeitas de um homem. Além de Da Vinci, outros artistas tentaram reproduzir o homem descrito por Vitruvius: Francesco di Giorgio Martini, Albrecht Dürer, Cesare Cesariano, Walther Hermann Ryff e Robert Fludd. Porém, com a união de estudos de matemática, arquitetura e filosofia, Da Vinci conseguiu atingir a perfeição no desenho, o qual nem mesmo Vitruvius havia alcançado.

O desenho representa o ideal clássico de beleza, equilíbrio, harmonia das formas e perfeição das proporções. Hoje é uma das obras mais conhecidas e reproduzidas no mundo. O desenho de Da Vinci reflete com maestria as proporções humanas esboçadas por Vitruvius. Em analogia a esse modelo, neste trabalho propõe-se um percurso dos conceitos de modelo ideal e padronizado pela sociedade num processo de construção histórica cultural. E como o modelo de um desenho, temos a referência para um padrão de desenvolvimento e de comportamentos esperados como normais para alunos, quando tratamos dos processos de escolarização. Pessoas que são diferentes desses padrões, ou não lineares nos processos estabelecidos como comuns, são percebidos como incomuns, tais como os que ficam aquém ou transcendem os padrões de desenvolvimento.

A reflexão inicial que parte da ideia de homem Vitruviano permanece hoje na sociedade de várias formas. Uma delas é no contexto escolar, no qual existe a fictícia ideia de que todos são iguais no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, de forma hegemônica, o discurso e a prática no interior das escolas se amparam nos mitos relacionados à aprendizagem. Os alunos que fogem ao padrão de aprendizagem ideal, geralmente são culpabilizados ou patologizados pelo sistema educacional vigente (PATTO, 1999; BAZON; SILVA; FERRARI, 2013). São expulsos de diversos contextos sociais, evadem e ainda são rotulados, legitimando, assim, o processo de exclusão social (SAWAIA, 2008).

Normalmente, esse público é marginalizado pelo insucesso, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social, contraditoriamente ao que está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990), que busca concretizar a educação como direito so-

cial de todos e dever do Estado e da família, nos termos da Constituição Federal de 1988.

Nesse contexto, neste artigo trazemos à tona os problemas das transições escolares e suas consequências para a vida desses sujeitos da educação, principalmente para os jovens pobres, com o objetivo de demonstrar a relevância de uma transição escolar fluida e sequencial. Para isso, são apresentadas questões das rupturas na transição escolar da Educação Básica, considerando que o fio condutor na continuidade no sistema de ensino é a aprendizagem do estudante, que, por sua vez, é balizada por padrões de medidas de aprendizagem estabelecidas conforme o currículo, idade cronológica e seriação.

Assim, a seguir, serão apresentadas considerações sobre as transições escolares e aspectos de acesso e permanência, que estão imbuídos e ancorados no sistema de ensino, como se fossem o trilha do processo de transição. E, quando esses trilhos estão com problemas, não há transição possível e linear entre etapas de ensino, o que fere o direito à educação escolarizada, e o direito humano de aprender.

METODOLOGIA

Os resultados e discussões apresentados a seguir partem do recorte do estudo sobre transições escolares que teve por objetivo apresentar o panorama dos desafios do acesso e permanência na Educação nas transições escolares entre o 9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª Série do Ensino Médio na rede pública do Distrito Federal, entre os anos de 2010 e 2019. Se desenvolveu como uma pesquisa qualitativa, que organizou e analisou os dados levantados junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal, consistindo análise documental (foram analisados os documentos publicados e estabelecidos, entre os anos

de 2010 e 2019, nas normatizações para a educação no Brasil, e especificamente para o Distrito Federal) e análise dos dados cedidos pelo setor da gestão pública do Distrito Federal, consistindo em uma série histórica 2010-2019, conforme quadro 1.

Quadro 1 – Informações solicitadas à SEEDF

Quantidade de alunos matriculados	✓ Nos Anos Finais do Ensino; ✓ No 9º Ano do Ensino Fundamental; ✓ No Ensino Médio; e ✓ No 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.
Quantidade de alunos desistentes	✓ Nos Anos Finais do Ensino; ✓ No 9º Ano do Ensino Fundamental; ✓ No Ensino Médio; e ✓ No 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Com a finalidade de padronizar a análise, foram selecionadas informações com o recorte temporal dos anos 2010 a 2019 e foi definido um público específico, com características específicas: alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, por estarem na fase de transição para o Ensino Médio; e os alunos dos três anos do Ensino Médio, por representarem a juventude contemporânea.

Para análise, esses dados foram organizados em duas categorias, sendo acesso e permanência escolar. Neste texto passamos a apresentar a discussão transversal dessas categorias, relacionadas às transições escolares. Inicialmente analisamos o conceito e algumas possibilidades de compreensão teórica sobre as transições escolares e posteriormente a apresentação e análise dos dados relativos à realidade do Distrito Federal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1 - Transições escolares – rupturas e evasões

Compreender os fatores condicionantes do processo de transição no sistema de ensino vai além de entender as falhas do sistema, pois é preciso considerar o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, sujeito a variáveis, e a escola como uma das instituições responsáveis pelo ensino do conhecimento historicamente acumulado e local de desenvolvimento da cultura. Além disso, a escola possui em sua engrenagem de funcionamento uma organização por etapas e modalidades, com base na conceituação cronológica e biológica do desenvolvimento humano (SANTOS, 1991; SARAGOÇA *et al.* 2011).

Na abordagem do termo “transição escolar”, e suas implicações, observa-se um fenômeno multifatorial, cuja compreensão precisa se ancorar em uma conceituação específica. Para tanto, neste artigo, o termo “transição escolar” será utilizado como passagem ou travessia dos estudantes pelos diferentes níveis ou sistemas educacionais no processo de escolarização na Educação Básica, mormente na rede pública (SANTOS, 1991; SARAGOÇA *et al.* 2011)

Ou seja, utiliza-se o conceito de coorte educacional, como sinônimo de promoção no sistema de um grupo de estudantes que perpassam por um período escolar determinado e deve concluí-lo juntos. Nessa perspectiva, apropriar-se do conceito de transição no contexto educacional é importante para o direcionamento da compreensão desse tema multifatorial e complexo. Como conceituação inicial, visando entender o termo de forma simples, temos:

O termo ‘transição’ é definido pelo dicionário Houaiss como “1. Ato ou efeito de transitar, isto é, passar de um lugar para outro; passagem. 2. Forma de

passar de um assunto ou de um raciocínio para outro. 3 Passagem de um estado de coisas para outro.” (HOUAISS, 2002, p. 787).

Apesar desse ponto de partida conceitual, é necessário destacar que entender as transições escolares pela perspectiva das políticas públicas teve o objetivo de fazer um recorte da pesquisa mais ampla utilizada no estudo, haja vista as transições escolares serem constituídas por mais de uma dimensão – sociais, políticas, econômicas, biológicas, entre outras.

1.1 – Perspectivas geográficas sobre as transições escolares e seus impactos

No estudo científico nos campos da educação e da psicologia, diferentes nações têm se debruçado sobre as questões das transições escolares, transformando-as em verdadeiros objetos de estudo do tema “educação” (SACRISTÁN, 1996; HARGREAVES; EARL; RYAN, 1999; KVALSUND, 2000; DEMETRIOU, GOALEN; RUDDUCK, 2000; GALTON; MORRISON; PELL, 2000; SAN ANTONIO, 2004). No Brasil, nota-se que a maioria dos estudos sobre transição se concentra em níveis de ensino da Educação Infantil e na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior.

Nesse sentido, considerando-se o termo “transição” no processo de ensino-aprendizagem e escolarização, as transições se inserem no *modus operandi* do sistema de ensino, relacionando-se à movimentação dentro do processo sequencial estabelecido na educação, como explica a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF):

No contexto educacional, esta palavra se refere às diferentes situações em que profissionais e estudantes pre-

cisam transitar nas escolas, como o estágio intermediário entre uma etapa e outra ou como um processo temporário que se passa na vida pessoal. Assim, no que diz respeito às diferentes trajetórias escolares, a palavra “transição” está intrinsecamente relacionada com “movimento”. (DISTRITO FEDERAL, 2021, p. 09).

Os impactos nos marcos de transição têm consequências significativas durante toda a vida escolar do estudante, tanto nos seus relacionamentos quanto no seu desempenho acadêmico, podendo, inclusive, aumentar os índices de reprovação e evasão escolar, como esclarece Linhares *et al.* (1993).

A compreensão dos fatores contextuais envolvidos na “passagem” do estudante de um nível de escolarização para outro é uma das perspectivas de estudos nas transições escolares, sendo perceptível o enfoque nos fatores de proteção quanto aos riscos na adaptação para uma nova escola ou ao novo nível educacional. E existe, ainda, a perspectiva que enfatiza os processos pessoais presentes nos enfrentamentos de uma nova realidade.

No entanto, em geral, é comum os estudos pedagógicos compreenderem a transição escolar como a passagem de um nível educacional para outro, de um sistema para outro, conforme destacado por Anderson *et al.* (2000). Por outro lado, na Psicologia Histórico Cultural, o conceito de rupturas-transições acadêmicas difere em seu próprio cerne: rupturas-transições constituem momentos nos quais as pessoas constroem novas identidades, ao definirem novos sentidos acerca de suas experiências (ZITTOUN, 2005; ZITTOUN; MIRZA; PERRET-CLERMONT, 2007).

Quanto aos tipos de transições escolares, no que se refere à passagem dos alunos entre ciclos de ensino, Abrantes (2009) lista cinco tipos diferentes de transições: (1) de regime curricular, pedagógico e disciplinar; (2) de estabelecimento de ensino; (3) de grupo de amigos; (4) de estatuto social; e/ou (5) de posição ocupada nos grupos/redes sociais. Esses tipos de transições afetam os fatores considerados mais importantes para a diminuição do rendimento acadêmico, possivelmente se constituindo nos momentos em que acontecem os maiores níveis de retenção escolar (DUARTE, 2003).

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – DCN (Brasil, 2013)¹, ao tratar a organização da Educação Básica, esclarece que cada etapa é delimitada por sua finalidade, seus princípios, objetivos e diretrizes educacionais. E vai além: deve-se primar por desenvolver de forma articulada uma transição sem tensões e rupturas, buscando a continuidade de seus processos peculiares de aprendizagem e desenvolvimento.

Assim, o processo de escolarização se mantém num sistema de progressão de acúmulo de conhecimentos que, após as avaliações, avançam ou retêm os estudantes nas etapas de ensino. Ou seja, ocorre uma transição com os ritos de passagem próprios do sistema, no qual o estudante é aprovado ou reprovado considerando a sua capacidade de retenção de conhecimento. Essa transição é permeada de momentos decisivos para as aprendizagens dos estudantes, nos quais é observado, historicamente, grande impacto em seu desenvolvimento e desempenho escolar. O resultado disso perpassa tanto na prática pedagógica de sala de aula como na legislação que

¹Brasil. 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. Câmara Nacional de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

estabelece os subsídios para organização e funcionamento de serviços educacionais, garantindo o poder das instituições para avaliar, julgar e decidir sobre a vida escolar dos estudantes. A configuração dessa estrutura de transição como um progresso se ampara no que Souza explica:

Nosso tempo se desenvolveu sob o impacto da ciência, da tecnologia e do pensamento da racionalidade instrumental que teve origem na Europa dos séculos XVII e XVIII. Nesse momento, a modernidade anunciava o processo de industrialização impulsionando a sociedade capitalista, que traz uma figura de tempo baseada na máquina e na meta. Tudo passa a ser dividido, medido e calculado para se chegar à sociedade do progresso. Melucci (1992) afirma que a época moderna traz a imagem do tempo como um percurso linear, cujo sentido está no fim do caminho, ou seja, neste percurso linear de orientação finalista, a meta é o progresso final. De algum modo, essa orientação garantia certa unidade e continuidade para as experiências e um toque de certeza para a vida. (SOUZA, 2004, p. 58).

É neste contexto educacional que emergem as dificuldades de aprendizagem, ou a inadequação a esse sistema de progressões por aprendizado, pois, concomitantemente ao desenvolvimento individual dos estudantes, o coletivo está sendo constantemente bombardeado por evoluções e descobertas tecnológicas que transformaram o cotidiano, reconfigurando os símbolos e conceitos existentes, numa intensidade de mudanças que, ao mesmo tempo em que levam ao sentido de progresso, confundem o que realmente somos ou pensamos.

Desta forma, o atual sistema acaba introduzindo no contexto das juventudes a desconfiança na razão, gerando incertezas e conflitos. Como explica Sevcenko *et al.*:

A aceleração das inovações tecnológicas se dá agora numa escala multiplicativa, uma autêntica reação em cadeia, de modo que em curtos intervalos de tempo o conjunto do aparato tecnológico vigente passa por saltos qualitativos em que a ampliação, a condensação e a miniaturização de seus potenciais reconfiguram completamente o universo de possibilidades e expectativas, tornando-o cada vez mais imprevisível, irresistível e incompreensível. (SEVCENKO *et al.*, 2001, p. 16 e 17).

Com isso, é percebida uma ruptura significativa, pois a escola está estruturada em uma concepção temporal diferente do ritmo das juventudes contemporâneas, que é regido pela diversidade, aceleração, fragmentação e imediatismo. Um tempo que exige aprendizados diferentes daqueles impostos pelo Sistema de Ensino, que requerem uma adaptação e flexibilidade às vezes oposta ao tempo interno de seus estudantes. Melucci trata dessa questão da seguinte maneira:

As diferenças entre os tempos internos e os tempos sociais não são uma novidade das culturas. Mas nas sociedades do passado, a relativa homogeneidade e a lentidão das mudanças garantiam uma certa integração entre a experiência temporal subjetivamente vivida e as definições do tempo reguladas socialmente (MELUCCI, 1992, p.14).

Carmen Leccardi complementa essa questão quando afirma:

(...) o mecanismo de diferimento das recompensas confirma sua inadequação como padrão de referência para o agir social, um número crescente de jovens parece, todavia, capaz de substituí-lo por modelos de ação construídos a partir de novas formas de disciplina temporal (por exemplo, para períodos breves, mas

intensos, “finitos”), de programação e controle atento sobre o tempo cotidiano. (LECCARDI, 2005, p. 53).

Essa incongruência de tempos demonstra que a transição escolar não acompanha a transição cultural e social, sendo, talvez, uma das hipóteses de não fluidez e permanência dos estudantes nas etapas de ensino. Apesar de parecer simplista, essa hipótese de funcionamento de transição escolar explica, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, as dificuldades de aprendizagens e inadequação nas formas de progressão dos estudantes.

2 - Transição escolar na Educação Pública do Distrito Federal no contexto da Juventude contemporânea no decênio de 2010 a 2020

Na intenção de descrever a transição escolar da Educação Pública do Distrito Federal no contexto da Juventude contemporânea com foco no decênio de 2010 a 2020, apresentamos inicialmente, um quadro geral dos estudantes matriculados no ensino diurno do decênio, na sequência de seriação na fase de transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio do sistema escolar do Distrito Fe-

deral. Esses dados formam um recorte intencional dos dados gerais do censo da Educação Pública do DF, na perspectiva de análise do processo de Transição Escolar proposto neste texto.

No Brasil há diferenciação para as concepções de evasão e abandono escolar, conceitos que se referem à saída de estudantes do sistema escolar. De acordo com a Portaria nº 33, publicada em 12 de fevereiro de 2020 no Diário Oficial do Distrito Federal, o abandono e a evasão escolar são identificados quando:

1. Abandono: ocorre quando o estudante obter um número de faltas consecutivas superior a 25% (vinte e cinco por cento) e não retornar à unidade escolar até o final do ano/semestre letivo, conforme art. 290 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, aprovado pela Portaria nº 15/2015 – SEEDF, alterado pela Portaria nº 180/2019 – SEEDF;
2. Evasão: ocorre quando um indivíduo regularmente matriculado no início de ano letivo não se matricula no ano seguinte, independente da situação de conclusão do ano de matrícula, podendo ter sido aprovado, reprovado ou abandonado. Para este estudo, optou-se por manter a palavra “abandono” para manter a autenticidade dos dados, porém, abrangendo ambos os institutos.

Tabela 1 – Rupturas na transição escolar – Comparativo dos reprovados e afastados por abandono do Ensino Diurno dos Estudantes da SEEDF.

QUADRO COMPARATIVO DIURNO											
ANO		2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
9º ANO	Reprovados	4487	5322	5371	4885	4772	4647	4222	3791	3455	4143
	Afastados Abandono	624	785	1067	912	1173	1127	967	1010	660	903
1º ANO	Reprovados	8664	9593	9674	7462	7323	6520	6136	5993	4863	5043
	Afastados Abandono	3137	3264	3423	2636	2532	2422	2404	1049	1804	1881
2º ANO	Reprovados	3194	3801	3582	2940	3513	3027	2900	2911	2135	2242
	Afastados Abandono	881	954	1190	1014	1149	1028	955	1021	922	1091
3º ANO	Reprovados	1812	1806	1761	1552	1813	1650	1951	2004	1298	1369
	Afastados Abandono	474	485	649	555	581	490	511	521	539	505

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Com relação às rupturas do Ensino Diurno, os dados mostram que, no início da década, cerca de 30% a 35% dos estudantes se evadiram do contexto escolar ou foram reprovados; no entanto, ao longo da década, percebe-se que este número diminuiu, observando-se então uma elevação significativa na

quantidade de alunos que não conseguiram concluir o ano letivo. Entre 2010 e 2013 também há uma oscilação, mas depois percebemos um ganho na quantidade de estudantes que não conseguiram concluir o ano, especialmente nos 1º, 2º e 3º anos do EM. O 9º ano do EF se manteve estável.

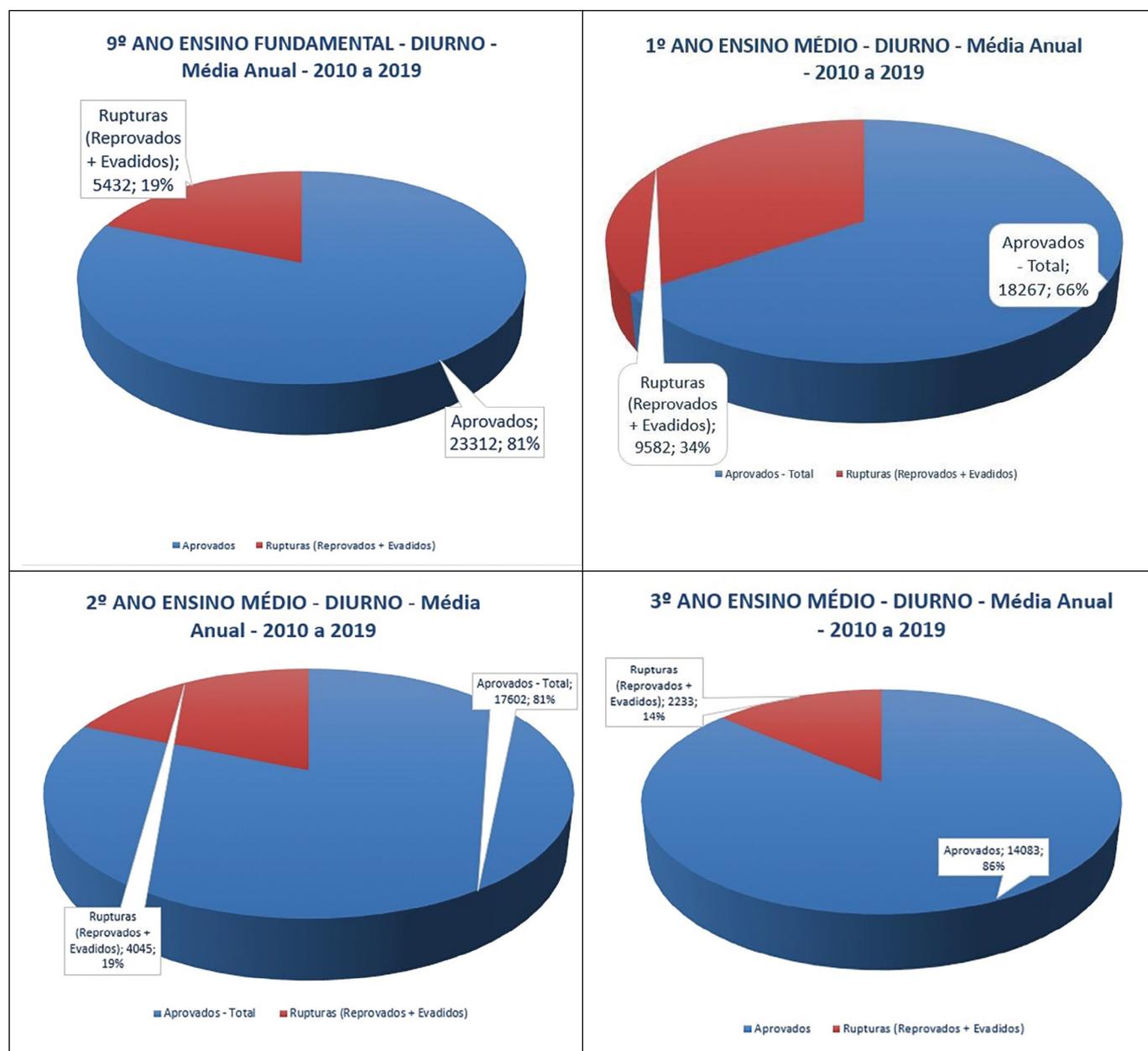


Tabela 1 – Comparativo dos dados dos aprovados, reprovados e afastados por abandono do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio dos estudantes da SEEDF, 2010-2019.

O quantitativo de evadidos indica que os estudantes, apesar de terem acesso ao sistema de ensino, não permanecem nele, e isso pode ocorrer por diversos fatores. Disso decorre a necessidade de compreensão da razão da persistência de altas taxas de evasão escolar, pois os números comprovam que ações são imprescindíveis para reverter esse quadro.

Os dados demonstram, também, que o maior índice de evasão está na modalidade do Ensino Médio, demandando a necessidade de reflexão a respeito dessa fase cronológica. É patente que entender a dinâmica da juventude contemporânea certamente ajudará a interpretar esses dados de forma mais precisa e específica.

A evasão, em geral, ocorre porque as escolas não atendem às demandas dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Outros fatores, de ordem social e econômica, fortalecem o processo de expulsão velada que ocorre nas escolas, conforme pontua Soares:

(...) dificuldades na família, na escola e pressão para o ingresso precoce para o mercado de trabalho (mesmo que seja por uma participação intermitente e informal) tendem a precipitar o abandono da escola, sobretudo no contexto de desconforto e inadaptação, e de falta de motivação, a saída da escola reduz as chances de acesso à emprego e amplia a probabilidade de que o círculo da pobreza se reproduza por mais uma geração; configurando-se este quadro, aumentam as probabilidades de que o adolescente experimente a degradação da autoestima, especialmente se considerarmos o contexto social e cultural em que prosperam os preconceitos (...) (SOARES, 2004, p.139).

Nessa perspectiva, entre etapas de ensino, as dificuldades de aprendizagem dos estudantes em transição do Ensino Fundamental para o Ensino

Médio se apresentam como hipótese de alto índice. As razões que promovem o abandono da instituição escolar se tornam evidentes no cotidiano da vida desses estudantes, tais como níveis altos de repetência, impossibilidades de conciliar a necessidade de trabalhar com a frequência na escola e a própria falta de atratividade da escola, com seus conteúdos tão distantes da realidade vivida por estes estudantes. Porém, a principal fonte de rompimento dos vínculos com a escola deve-se, na maioria dos casos, à sucessão de fracassos a que a criança e/ou o adolescente são submetidos (FORSTER *et al.*, 1992; KOLLER; HUTZ, 1996). Esses fracassos são identificados no sistema de ensino como “dificuldades de aprendizagem ou transtornos funcionais da aprendizagem”. Neste sentido,

(...) a identificação das dificuldades de aprendizagem apresentadas por escolares vem crescendo, embora há muitos anos se reconheça a relevância de tais problemas. Neste contexto, novas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem vêm reforçando a importância da influência das variáveis internas, como as escolhas, crenças, expectativas e emoções, tanto daqueles que ensinam como daqueles que aprendem (BORUCHOVITCH, 1994, p. 121).

Assim, a dificuldade escolar é mantenedora de um círculo vicioso do fracasso, ou seja, quanto mais o estudante se sente inferiorizado, mais ele estará suscetível ao insucesso, e menos poderá obter aprovação a partir de seu desempenho (LINHARES *et al.*, 1993; ARROYO, 2015). A maioria das escolas não atende às expectativas e às demandas dessas juventudes, além de outros fatores de ordem social e econômica que fortalecem o processo de expulsão velada que ocorre nas escolas públicas. Conforme Soares:

(...) dificuldades na família, na escola e pressão para o ingresso precoce para o mercado de trabalho (mesmo que seja por uma participação intermitente e informal) tendem a precipitar o abandono da escola, sobretudo no contexto de desconforto e inadaptação, e de falta de motivação; a saída da escola reduz as chances de acesso à emprego e amplia a probabilidade de que o círculo da pobreza se reproduza por mais uma geração; configurando-se este quadro, aumentam as probabilidades de que o adolescente experimente a degradação da autoestima, especialmente se considerarmos o contexto social e cultural em que prosperam os preconceitos (...) (SOARES, 2004, p. 139).

3 - Funcionamento do sistema de ensino brasileiro: compreendendo os dados de forma contextualizada

O sistema de ensino brasileiro tem origem na ideia de homogeneização das aprendizagens, e para isso o sistema avaliativo é para assegurar os níveis de aprendizagens dentro de uma cronologia pré-determinada em padrões de desenvolvimento generalista. Assim, os que não acompanham essa cronologia são reprovados ou excluídos, para aqueles que permanecem, a perspectiva é avançar um nível de conhecimento por ano, ou seja, um nível escolar, numa concepção de aprendizado graduado onde uma série corresponde a um ano letivo. A proposta é que, em cada ano letivo, se avança um grau de escolaridade, e os dados apresentam, juntamente com aqueles que avançam uma série por ano, que temos muitos estudantes que, em algum momento ou em vários momentos de sua escolaridade, repetem, e também um grupo importante que abandona temporariamente.

Quando não há pré-requisitos de aprendizagens equivalentes ao ano ou série, a retenção ocorre, causando a ruptura no processo de transição. O

número de estudantes reprovados revela a descon-tinuidade na transição escolar e as dificuldades de aprendizagens no sistema de ensino.

Esses dados corroboram com o educador e físico Sergio Costa Ribeiro (1936-1995), que no começo dos anos de 1990 demonstrou que a repetência escolar, mais que a evasão, era um grave problema do Ensino Fundamental no Brasil. O Brasil ainda é um dos países que mais se utiliza da “pedagogia da repetência”. Em 2015, o relatório final do 3º Estudo Regional Comparativo e Explicativo (Terce), elaborado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) a partir da coleta de informações e aplicação de provas em 15 países da América Latina, destaca que a repetição se constitui em um mecanismo ineficaz para garantia de aprendizagem e indica o uso da reprovação apenas em “situações excepcionais” (UNESCO, 2014).

A reprovação não é algo positivo para as aprendizagens, considerando que há uma ruptura de vários aspectos, como na repetição do currículo, no afastamento dos colegas de classe. O direito de aprender do estudante e toda a escola deve estar envolvida nessa aprendizagem, pois a reprovação denota um processo de exclusão e fracasso escolar, onde a cultura da reprovação para melhorar as aprendizagens está arraigada no sistema de ensino. Onde a melhoria das aprendizagens está interligada com as propostas metodológicas de ensino.

Compreender os fatores intrínsecos desse processo de transição, evasão escolar e exclusão social vai além de entender as falhas do sistema, pois é necessário considerar também os fatores multidimensionais que superpõe uma multiplicidade de trajetórias de desvinculação. Essas rupturas no processo de transição escolar inserem os alunos no contexto da exclusão, entendido, de forma sinteticamente, nas palavras de Sawaia:

Em síntese, a exclusão é processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ele é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2008, p. 9).

Essa situação tem evidenciado a violação de direitos de crianças e adolescentes estabelecidos legalmente no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (BRASIL, 1990), que prevê um controle externo da manutenção do aluno na escola, no intuito de contribuir para que a própria escola não motive a exclusão.

Em pesquisas desenvolvidas para a compreensão da aprendizagem, tais como Neves e Marinho-Araújo (2006); Padilha (2004); Souza (2000), são discutidas as causas dos entraves emergentes no processo de escolarização de uma grande parcela da população brasileira. Contudo, as investigações, em boa parte, se estabelecem na culpabilização e busca por responsáveis pela não permanência escolar, ao invés de se atentarem para as relações que permeiam os processos de ensino e aprendizagem.

Na análise crítica apoiada nos referenciais teóricos sócio históricos de Vigotski (1991, 1999, 2006, 2010) percebe-se que as práticas pedagógicas ainda estão direcionadas para uma concepção de educação que visa, sobretudo, ao acúmulo de conhecimento, a repetição e a reprodução de ideias. Assim, as práticas pedagógicas movimentam, revelam e constituem concepções históricas e culturalmente partilhadas no contexto escolar.

Neste contexto, as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar apresentam uma complexida-

de no aspecto da transição entre etapas, pois se caracteriza culturalmente como insucesso escolar, no qual o baixo rendimento faz parte das múltiplas implicações do Sistema de Ensino, ocorrendo rupturas na transição entre essas etapas, com a retenção desses estudantes nas etapas e modalidades de ensino.

Ainda, a complexidade do sistema escolar e a compreensão de uma cultura de sucesso escolar está relacionada à adoção de concepções de desenvolvimento e aprendizagem que promovam o desapego às estruturas defasadas e cristalizadas que até então orientavam as práticas dos processos educativos na escola (MARINHO-ARAÚJO; NEVES, 2007). E, a partir desse novo paradigma, é possível realizar uma reestruturação do sistema de ensino que vá além das redefinições das diretrizes que constitui as políticas educacionais, mas que haja também uma ressignificação das concepções que sustentam as ações pedagógicas do contexto escolar, bem como das relações estabelecidas.

E, para que ocorra um processo fluido e contínuo de escolarização, é necessário promover ações de abrangência sistêmica para uma transição no conjunto da Educação Básica sem tensões e rupturas, de maneira a contribuir com um processo orgânico, sequencial e articulado, oferecendo as condições necessárias para a continuidade dos processos peculiares de aprendizagens e desenvolvimento integral, conforme explica Pino:

Educação, na perspectiva de um humanismo laico, consiste em falar da constituição humana do homem ou, em outros termos, da sua constituição cultural, entendendo por isso o processo pelo qual um ser naturalmente biológico se transforma num ser cultural, pela interiorização da experiência social e cultural dos homens, vivida no seio do grupo humano em que está inserido. (PINO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como uma instituição social com metas e objetivos determinados, com um contexto diversificado, multicultural, de interações contínuas e complexas, à qual foi atribuída a tarefa de preparar os sujeitos para inserção na sociedade, contribuindo para o processo de desenvolvimento do indivíduo (DESSEN; POLÔNIA, 2007; VYGOTSKY, 2006). Em outras palavras, é uma das instituições sociais responsáveis pela preservação da cultura e pela inclusão dos sujeitos no universo de significados compartilhados socialmente. Como explicam Sposito e Tarábola:

(...) escolas constituem um território pleno de significados que não se limita aos aspectos administrativos e pedagógicos formais, em geral contabilizados pelos gestores. As unidades constituem um lugar de múltiplas relações, que ultrapassam a esfera dos processos de ensino e aprendizagem. (SPOSITO; TARÁBOLA, 2017, p. 16).

A escola se apresenta, desta forma, como um local de sociabilidade e permanência de crianças e adolescentes. No entanto, alguns desses alunos, por diversos fatores, não permanecem nas escolas, que deveria ser um lugar onde os processos de transições ocorrem de maneira contínua, sem rupturas, promovendo progressões no desenvolvimento das aprendizagens e no próprio sistema de ensino. Concepções deterministas compartilhadas na escola e pela escola podem revelar nessa instituição um potencial reverso, excluindo e marginalizando os sujeitos que deveriam ser acolhidos.

Neste contexto, consideramos inegável a importância social dos sistemas de ensino, sendo necessário torná-lo de fato incluyente, de modo a garantir o acesso e a permanência na escola desses jovens. Neste sentido é preciso lançar o olhar sobre o ambiente escolar, onde, diante das transições conceituais, tec-

nológicas, escolares e biológicas, as juventudes precisam mais do que nunca reivindicar e ter garantido o direito humano básico de acesso e permanência na escola. Como explica Bernardim e Silva:

(...) à instituição escolar continua sendo atribuído o papel hegemônico na formação e no desenvolvimento das condições indispensáveis à inserção socioeconômica, o que asseguraria uma participação na vida social, marcada hoje pelo globalismo internacional, pela competição intensa e pelo individualismo. (BERNARDIM; SILVA, 2017, p. 696).

O conjunto da Educação Básica deve oferecer condições necessárias para o desenvolvimento integral do estudante, por se tratar de um Sistema de Ensino constituído de um processo orgânico, sequencial e articulado. É nessa perspectiva que se aponta para a necessidade de uma educação inclusiva, embasada por princípios de educação para todos, e não uma educação idêntica para todos, pois as aprendizagens se configuram de diversas possibilidades, como resalta Virgolim:

Torna-se nossa tarefa, enquanto educadores, conhecer os pontos fortes e os interesses do aluno, suas necessidades cognitivas, sociais e afetivas peculiares, a fim de dar-lhes oportunidades de construir seu próprio conhecimento no seu próprio ritmo. Talvez assim possamos transformar suas potencialidades e promessas, visualizadas em seus primeiros anos, em certezas e realizações. (VIRGOLIM, 2007, p. 9 e 10).

Logo, se a educação é um direito fundamental, são necessários aportes e pesquisas que apontem para a necessidade de alternativas que favoreçam a concretização do direito à igualdade de condições e permanência escolar, propondo transformações conceituais para a formulação de políticas públicas

como um processo pedagógico gerador da construção da cidadania.

Apesar de a igualdade de direitos ser garantida por lei, como já visto, no que diz respeito ao direito à educação como igualdade no contexto das aprendizagens, não há uma equidade verdadeira, pois na lei é previsto o direito de acesso e permanência na escola, preconizando-se ações e políticas públicas de acesso e inclusão, mas o direito à permanência é negado quando ocorre uma inclusão excludente por diversas questões locais e contextuais da aprendizagem. Portanto, mostra-se primordial a prática da Educação Inclusiva, como afirma Autora:

A instituição escolar funciona, por si só, como fator de proteção social para crianças, jovens e adolescentes, pois é o principal mecanismo de acumulação de capital cultural (BOURDIEU, 1997), informação e conhecimento, sendo, conseqüentemente, um meio de promoção de seu empoderamento. Isso torna nítida a importância de a escola atender às necessidades e interesses dessas crianças e adolescentes. Contudo, a escola deixou de ser um espaço protegido e tornou-se um local que reproduz as violências que acontecem na sociedade em nível macro e, ao mesmo tempo, devido às suas especificidades como instituição, fomenta e constrói múltiplos e variados tipos de violências. A escola pode ser vítima, mas também autora de processos violentos. Como vítima, pode se considerar que a violência existe na sociedade independente da escola. (KROMINSKI, 2016, p. 152-153).

Caminhando nessa direção, a práxis pedagógica deve ser transformada ao se apropriar de novos conhecimentos e tecnologias, numa relação de adaptação com a modernidade, na qual a formação de todos os envolvidos no processo educativo também são transformados, pois os educandos participantes desse processo recebem direta e indiretamente in-

fluência dessa evolução histórica e educativa. Corroborando com Duarte (1993; 1996), a formação do indivíduo constitui-se em um processo educativo, intencional, direto ou indireto, que acontece por meio das atividades. Ainda, para o autor, a educação escolar, de maneira mais específica, constitui-se em um ato educativo direto e intencional, que leva a apropriação humana dos conceitos produzidos historicamente pelo humano.

A responsabilidade dessa ação perpassa por todos os setores – Estado, família, escola e sociedade. Vale ressaltar que a junção da atuação desses setores em uma relação de ajuda pode ter maior eficácia na formação educativa dessas comunidades. Como afirmam Rocha e Pinto, ao destacarem o controle sobre as políticas públicas:

(...) textos não garantem, por si só, ‘direitos’; os direitos sociais requerem do Estado uma intervenção ativa e prolongada no tempo. Tais direitos não podem simplesmente ser atribuídos ao indivíduo, pois exigem permanente ação do Estado visando promover a realização de programas sociais. (ROCHA; PINTO, 2008, p. 177).

Com isso, busca-se que a compreensão dos fatores envolvidos nessas transições favoreça a apropriação de conceitos e estratégias para uma ressignificação da prática pedagógica, transpondo-se essa compreensão para outros âmbitos de competência. Além disso, é preciso propor, criar e exercitar competências para que os profissionais do Sistema de Ensino não se guiem apenas por recursos impetuosos ou emergenciais, mas principalmente por processos e situações didáticas que sejam intencionalmente planejadas, organizadas e sistematizadas, com a finalidade de promover transformações e avanços na inserção social e educativa dessas juventudes. Pensamos que desse modo, inclusão (acesso), a equidade (permanência, garantam o processo de escolarização dos

jovens pobres brasileiros, caminhando na efetivação do direito à educação, no tripé da qualidade (acesso, permanência e qualidade)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou e discutiu brevemente parte dos dados do período de um decênio no sistema de ensino público do Distrito Federal (DF). É preciso destacar que, ao falarmos de direito à educação estamos tratando de um direito público subjetivo de índole constitucional, qual seja, aquele que permeia uma Educação Básica que ofereça condições necessárias para o desenvolvimento integral do estudante. Porém, os dados apontam para a necessidade de uma educação inclusiva, na qual as ações dos participantes do processo de ensino-aprendizagem precisam transcender aos requisitos homogêneos de avaliação, currículos estáticos ou performáticos.

Sendo a educação um direito fundamental, são necessários aportes e pesquisas que apontem para as alternativas que favoreçam a concretização do direito à igualdade de condições, as equidades para

a permanência escolar, propondo transformações conceituais na formulação de políticas públicas que viabilizem a concretização de um processo pedagógico que culmine com a construção da cidadania.

A igualdade de direitos, apesar de garantida por lei, no que diz respeito ao direito à educação, no contexto das aprendizagens, não é concretizada, em razão da falta de equidade. Isso decorre do fato de que, apesar da lei prever o direito de acesso e permanência na escola, preconizando ações e políticas públicas de acesso e inclusão, o direito à permanência é negado quando ocorre uma exclusão através da evasão ou abandono, ocorrida por questões locais e contextuais da aprendizagem. Assim, é primordial que se coloque verdadeiramente em prática a Educação Inclusiva.

O usual brilhantismo de Carlos Drummond de Andrade serve, ao mesmo tempo, de conclusão, mas principalmente de inspiração para todos aqueles que lutam pela melhoria contínua do Sistema de Ensino brasileiro, na busca por uma educação eficaz, eficiente, de qualidade e para todos, sem que seja idêntica para todos.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, J. **A Pedagogia Empresarial nas organizações que aprendem**. Rio de Janeiro: WAK, 2009.
- ANDERSON, L. W. *et al.* School transitions: beginning of the end or a new beginning? **International Journal of Educational Research**, v. 33, 2000.
- ARROYO, M. G. O direito à educação e a nova segregação social e racial – Tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 0, p. 15- 47, 2015.
- BAZON, M. R.; SILVA, J. L.; FERRARI, R. M. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 02, p. 175-199, 2013.

BERNARDIM, M. L.; SILVA, M. R. Juventude(s) e ensino médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 4 - Itajaí, out-dez. 2017.

BORUCHOVITCH, E. As variáveis psicológicas e o processo de aprendizagem: Uma contribuição para a psicologia escolar. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 10, n. 01, p. 129-139, 1994.

BRASIL - **O Perfil da Juventude do Distrito Federal Uma análise dos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios** 2015/2016- CODEPLAN, Secretaria de Planejamento, orçamento e Gestão, Governo do Distrito Federal.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Ensino Médio Inovador**: Documento Orientador. Brasília: MEC, 2013b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação Inclusiva**. SEESP/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2008.

DEMETRIOU, H., GOALEN, P.; RUDDUCK, J. Academic performance, transfer, transition and friendship: Listening to the student voice. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 4, p. 425-441, 2000.

DESSEN, M. A.; POLÔNIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia** (Ribeirão Preto), v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Secretaria de Estado de Educação**. Estratégia de matrícula para a rede pública de ensino. [Brasília : Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal], 2020a. 124 p. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/10/Caderno-Orientador-Transicao-Escolar-Trajectorias-na-Educacao-Basica-29mar2021.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021.

DUARTE, N. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. Campinas: Autores Associados, 1996.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

FORSTER, L. M. K. *et al.* Meninos na rua: Relação entre abuso de drogas e atividades ilícitas. **Revista da ABP-APAL**, v. 14, n. 3, p. 115-120, 1992.

GALTON, M.; MORRISON, I.; PELL, T. Transfer and Transition in English Schools: Reviewing the Evidence. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 4, p. 341-363, 2000.

HARGREAVES, A.; EARL, L.; RYAN, J. **Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes**. Barcelona: Octaedro.1999.

HOUAISS, Dicionário da Língua Portuguesa, 2002.

KOLLER, S. H.; HUTZ, C. S. Meninos e meninas em situação de rua: dinâmica, diversidade e definição, in: Koller, S. H. (org): **Aplicações da Psicologia na melhoria da qualidade de vida** (Coletâneas da Anpepp no. 12, pag. 11-34). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia.1996.

KROMINSKI, V. J. **Reinserção escolar de crianças e adolescentes em situação de rua em Brasília**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/144505>. Acesso em: 23 jun. 2018.

KVALSUND, R. The transition from primary to secondary level in smaller and larger rural schools in Norway: Comparing differences in context and social meaning. **International Journal of Educational Research**, v. 33, n. 4, p. 401-423, 2000.

LECCARDI, C. Por um novo significado do futuro mudança social, jovens e tempo. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 17, n. 2, p. 35-57, nov. 2005.

LINHARES, M. B. M. *et al.* Caracterização dos motivos da procura de atendimento infantil em um serviço de psicopedagogia clínica. **Medicina Ribeirão Preto**, v. 26, 148160, 1993.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; NEVES, M. M. B. J. Psicologia Escolar: perspectivas e compromissos na formação continuada. In: Campos, H. R. (Org). **Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MELUCCI, A. A invenção do presente: movimentos sociais nas sociedades complexas. Rio de Janeiro: Vozes. — (1997): «Juventude, tempo e movimentos sociais». **Revista Brasileira de Educação** N°5-6. São Paulo: ANPED. — (1992): O jogo do eu: a mudança de si mesmo na sociedade globalizada. Editora Feltrinelli.

NEVES, M. M. B. J.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. **Aletheia**, 24. 2006.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário, ou, como desencaminhar um aluno da classe especial.** São Paulo: Plexus. 2004

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1999.

PINO, A. Violência, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil Contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 763-785, 2007.

RELATÓRIO. **Terceiro estudo regional comparativo e explicativo TERCE: análise curricular.** OREALC/UNESCO Santiago, 2014. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227501_

ROCHA, M. H. N.; PINTO, L. M. R. S. Poder judiciário e inclusão social: Considerações acerca do papel do controle judicial das políticas públicas para a efetividade dos direitos sociais. In: PEREIRA, F. H. U.; DIAS, M. T. F. (Org). **Cidadania e inclusão social: estudos em homenagem à Professora Miracy Barbosa de Souza Gustin.** Belo Horizonte: Fórum, 2008. p. 171-185.

SACRISTÁN, J. G. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: _____. SILVA, T. T.; GENTILI, P. **Escola S&A – quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília: CNTE/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 1996.

SAN ANTONIO; D. M. **Adolescent Lives in Transition:** How Social Class Influences the Adjustment to Middle School. Albany, State University of New York Press. 2004.

SANTOS, B. S. **A Transição Paradigmática:** da Regulação à Emancipação. Oficina do CES - Centro de Estudos Sociais, n° 25. Coimbra. Março de 1991.

SARAGOÇA, J. *et al.* Efeitos das transições escolares no rendimento acadêmico: os capitais econômico, cultural e social como fatores explicativos, num estudo longitudinal interdisciplinar com alunos portugueses. In: **Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais - Diversidades e (Des)Igualdade**, 11, 2011, Salvador. Anais. Salvador: UFBA, 2011.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** Análise psicossocial e ética da desigualdade social. (org.) 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SEVCENKO, N.; SOUZA, L. M.; SCHWARCZ, L. M.; SOUZA, A. (coord.). **A Corrida para o século XXI:** no loop da montanha russa. 1. Ed. São Paulo- SP: Companhia das Letras, 2001.

SOARES, L. E. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade:** trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SOUZA, M. G. **Educação e diversidade cultural:** uma análise da proposta da Escola Plural do Município de Belo Horizonte. 2000. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2000.

SOUZA, C. Z. V. Juventude e contemporaneidade: possibilidades e limites. **Última década.** v. 12, n. 20, p. 47-69, 2004.

SPOSITO, M. P.; TARÁBOLA, F. S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.,** Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, e227146, p. 16, 2017.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Pedagogia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas IV:** Psicologia Infantil. 2. ed. Editorial Pedagógica: Moscú, 2006.

VIRGOLIM, Â. M. R. **Altas habilidade/superdotação: encorajando potenciais.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007. 70 p.: il. color.

ZITTOUN, T. Transitions Development through symbolic resources. **Greenwich (CT):** InfoAge, 2005.

ZITTOUN, T., MIRZA, N. M.; PERRET-CLERMONT, A. N. Quando a cultura é considerada nas pesquisas em psicologia do desenvolvimento. **Educar em Revista** [online], n. 30, p. 65-76, 2007.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTEGRADORAS

Technological professional education and integrated high school: reflections based on integrating pedagogical practices

Luiz Mário Lopes Cardoso*

Matias Noll**

Heloisia Carneiro de Souza***

Luciana Santos da Rosa****

Emmanuela Ferreira de Lima*****

*Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano – Campus/Ceres. Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás no Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Maria Tereza Neta Bento. E-mail: luiz.cardoso@seduc.go.gov.br.

**Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor pesquisador do Instituto Federal Goiano (IFGoiano)/Campus Ceres. E-mail: matias.noll@ifgoiano.edu.br.

***Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano-Campus Ceres. E-mail: heloisia.carneiro@estudante.ifgoiano.edu.br.

****Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal Goiano – Campus/Ceres. E-mail: luciana.rosa@ifgoiano.edu.br.

*****Doutora em Química (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora pesquisadora do Instituto Federal da Paraíba/Campus Princesa Isabel. E-mail: emmanuela.lima@ifpb.edu.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 05/04/2023

Aprovado em: 29/05/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201003>

Resumo

O objetivo deste artigo é verificar a importância das práticas pedagógicas integradoras associadas ao Ensino Médio Integrado, tendo como ênfase a educação profissional e a formação integral. Este artigo é o produto de uma pesquisa bibliográfica, com investigação da literatura, mediante revisão, com consulta na *Revista Brasileira de Educação*, livros, Google Acadêmico e *Revista Holos*. Os termos de busca utilizados foram Educação Profissional e Tecnológica, Práticas Pedagógicas Integradoras, Ensino Médio Integrado, currículo integrado e formação integral. Como resultado, tem-se que as práticas no Ensino Médio Integrado, alicerçadas pelo currículo integrado e pela pedagogia histórico-crítica, contribuem na formação emancipadora do estudante. Nesse sentido, estas práticas fortalecem o fazer pedagógico e integrado ao projeto social e político da escola. Assim sendo, conclui-se que, com a implementação destas práticas no Ensino Médio Integrado, pode-se chegar à tão esperada formação integral.

Palavras - chave: Ensino Médio Integrado. Práticas Educativas. Educação Profissional e Tecnológica. Integração Curricular. Formação Integral.

Abstract

The goal of this paper is to verify the importance of the integrating pedagogical practices associated with Integrated High School, with the emphasis on professional education and integral formation. This paper is the product of a bibliographic research, investigating literature through reviews, with consultations in *Revista Brasileira de Educação*, books, Google Scholar, *Revista Holos*. The descriptors used are: Professional and Technological Education, Integrating Pedagogical Practices, Integrated High School, integrated curriculum and integral formation. As a result, we found out that the practices in Integrated High School anchored in an integrated curriculum and the Historic-Critical pedagogy contribute to an emancipatory formation of the student. In this sense, these practices strengthen the integrated, pedagogical practice in the school's social and political project. Thus, we conclude that the implementation of these practices in the Integrated High School we can achieve the so much expected integral formation.

Keywords: Professional Education. Integrated Professional Education. Curricular Integration. Educational Practices.

INTRODUÇÃO

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino que, para Ramos (2008), tem como princípio integrar os diversos conhecimentos. O EMI, portanto, foi concebido como proposta de formação integral, tendo o currículo integrado como orientação a seguir para a implementação e execução deste modelo formativo. Contudo, observa-se que, sem ações planejadas e sem práticas integradoras, este propósito de formação politécnica pode não se tornar realidade. Assim, as Práticas Pedagógicas Integradoras (PPIs) surgem como possibilidades reais de fixar a integração do Ensino Médio com o Ensino Técnico diante dos obstáculos vistos na realidade do país (HENRIQUE; NASCIMENTO, 2015).

Em uma realidade definida pela dualidade no sistema de ensino caracterizada pela formação propedêutica para a elite e formação técnica para a classe trabalhadora, Moura (2007) considera que a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é um grande marco na história no Brasil. As PPIs, no cotidiano da EPT, são promotoras da formação integral, mas são desafios

para se efetivar e, conforme Araujo (2010), para desenvolver as práticas integradoras, requer-se uma postura integradora e colaborativa, pois se trata da construção de uma cultura que revela atitudes integradoras pelos professores e pelas instituições.

Este trabalho é alicerçado na seguinte questão de pesquisa: “como as PPIs incorporadas ao EMI possibilitam a formação integral?” Nota-se que, além do trabalho interdisciplinar, o que se requer é atitude colaborativa e integrada que parta de perspectivas integradas. Em outras palavras, é preciso ter visão panorâmica e, mesmo com consciência das partes constituintes, saber que não são fragmentos. Assim sendo, a prática interdisciplinar se desenvolve para uma aprendizagem contextualizada, problematizada e com interdependência, favorecendo a capacidade de ler e transformar a realidade.

Este texto está estruturado em tópicos que apresentam os métodos e, em seguida, expõe os delineamentos do referencial teórico utilizado neste artigo. O primeiro subtópico do referencial teórico, traz-se o processo histórico da EPT no Brasil e sua dualidade. O segundo

traz os conceitos de dualidade na educação, com ênfase no ensino profissional e no EMI. No terceiro subtópico, são abordados conceitos sobre PPIs e, por fim, vêm as considerações finais do estudo bibliográfico.

METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma pesquisa de abordagem qualitativa e do tipo bibliográfica, fundamental para o conhecimento de qualquer temática e a base para todas as pesquisas científicas de variadas abordagens e modelos, pois não é possível iniciar estudos sem antes analisar o que já foi produzido sobre o assunto (SOUSA; OLIVEIRA; ALVES, 2021). A escolha pela pesquisa bibliográfica ocorreu, naturalmente, pela questão norteadora do estudo e pelo potencial da literatura já publicada em fornecer a resposta.

Para sua organização, foi feita uma investigação da literatura, mediante revisão bibliográfica, com consulta feita tendo como referência uma seleção de periódicos, utilizando os seguintes critérios: 1) ser publicado no Brasil; e 2) ser classificado no Qualis Periódicos da CAPES com dados do quadriênio 2013-2016, no estrato A1, A2 e B1 e B2. Os descritores centrais usados na busca pelos artigos foram: EPT, PPIs, Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), EMI, currículo integrado e formação integral. A delimitação temporal de procura foi de duas décadas, de 2002 a 2022. Este estudo apresenta a limitação de as revisões terem sido escolhidas nas bases de dados de forma arbitrária pelos autores.

Nessa sondagem, foram selecionados 40 artigos, sendo que 34 deles satisfizeram o objetivo da pesquisa. A catalogação bibliográfica recorreu, igualmente, a referências teóricas de autores célebres na literatura pelas suas pesquisas sobre o assunto deste artigo, como Araujo (2010), Araujo e Frigotto (2015), Caires e Oliveira (2016), Gasparin (2012), Moura, Filho e Silva (2015), Ramos (2008) e Saviani (2007).

Por intermédio da análise dialética que dá sentido à realidade concreta através da manifestação de suas determinações, as descobertas, por sua vez, são derivadas de estudos críticos das teorias já postas. A descoberta é considerada o resultado, e o início se dá pela análise crítica (WACHOWICZ, 2001). O que foi realizado neste estudo foram as leituras críticas do material coletado e selecionado de acordo com os critérios de temporalidade e as palavras-chave supracitadas. Em seguida, a construção da relação entre as ideias, que, articuladas, foram desenhando a resposta para a questão norteadora. Para tanto, buscou-se seguir os preceitos teóricos de uma análise de categoria simples, cujas principais leis são a contradição, a totalidade e a historicidade.

1 - Aspectos históricos da educação profissional no Brasil e as origens da sua dualidade

Segundo Saviani (2007), nas comunidades primitivas, o processo de formação era integralmente comunitário, a educação acontecia de maneira informal e ocorria de descendente para descendente, visto que não havia separação de classe. “Prevalencia, aí, o modo de produção comunal, também chamado de ‘comunismo primitivo’. Não havia divisão em classes. Tudo era feito em comum” (SAVIANI, 2007, p. 154). A divisão de classe só aparece com o surgimento da propriedade individual. Conforme Saviani (2007), dessa divisão, resulta a escola como ambiente formal de educação, direcionada para acolher a camada social que detém a propriedade. Desse modo, a escola foi pensada para os desocupados que detinham tempo livre, enquanto a maior parte da população não tinha acesso à educação formal, visto que somente trabalhava e se formava para o trabalho na prática e sem teorias. Então, a escola na sua origem se desenvolveu unilateral e excludentemente para a classe que vive do trabalho e, com o tempo, tornou-se dual. Ao longo da história, percebe-se que

ela privilegiou as elites e atendeu uma pequena parte da sociedade de forma dicotômica. “O conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 31).

Dessa forma, o processo de divisão da educação vai se afirmando ao longo do período. A escola, como instituição formal, surgiu como resposta à divisão social do trabalho e ao nascimento do Estado, da família e da propriedade privada. “[...] A educação primitiva era única, igual para todos; com a divisão social do trabalho aparece também a desigualdade das educações: uma para os exploradores e outra para os explorados, uma para os ricos e outra para os pobres” (GADOTTI, 1997, p. 23). Melhor dizendo, com o surgimento da propriedade privada, emerge a divisão de classes e, desta compartimentação, nasce a escola com o objetivo de atender uma parte da sociedade representada pela elite, que dispunha de tempo livre, de ócio e sem ocupação no trabalho, enquanto para os que trabalhavam não havia escola. Em suma, a escola foi concebida pela e para a classe dominante, já aqueles que não pertenciam a essa classe ficavam alheios a este tipo de educação formal, especialmente a classe trabalhadora, que obtinha educação no e para o trabalho.

A educação, desde o princípio, é sinalizada pela dualidade entre a formação para a classe burguesa na linha propedêutica, e a formação para o trabalho, direcionada, na sua origem, aos pobres e desvalidos da sorte. “Assim, em 1909, o Presidente Nilo Peçanha criou as escolas de Aprendizes Artífices” (RAMOS, 2014, p. 25). Nesse sentido, o marco referencial do ensino profissional no Brasil foi o Decreto nº 7.566, de 26 de setembro de 1909.

Com a promulgação deste decreto e a criação das Escolas de Aprendizes Artífices e o ensino agrícola, observou-se certo avanço na consolidação da EP no país, ampliando sua esfera de atuação e finalidade.

Portanto, migrou do atendimento apenas aos órfãos e indigentes, de caráter assistencialista, para outros públicos com o objetivo de formação para as ocupações profissionais. Logo,

O início do século XX trouxe uma novidade para a Educação Profissional (EP) do país quando houve um esforço público de sua organização, modificando a preocupação mais nitidamente assistencialista de atendimento a menores abandonados e órfãos, para a preparação de operários para o exercício profissional (RAMOS, 2014, p. 25).

Isto posto, apesar desse esforço público para mudar a EP, saindo do modelo assistencialista para o modelo de formação profissional, ainda assim se percebe que a dualidade permanece e no decorrer dos anos vai se consolidando e se naturalizando. Este modelo dual da EP, à luz da história, assemelha-se à origem da escola, ou seja, da divisão da sociedade em classes. A escola, na sua concepção, foi criada para atender apenas uma classe social, a elite, e, no decorrer do tempo e com as necessidades geradas pelo sistema de produção, foi se ampliando para os trabalhadores. Esta dualidade, uma para formar os dirigentes e outra fragmentada para a classe que vive do trabalho, continua muito evidente. Para Caires e Oliveira (2016), o ensino profissional no Brasil foi idealizado para atender os desvalidos da sorte, sem nenhum caráter formativo, mas, sim, assistencialista, tendo sido, com o tempo, direcionado à formação da classe trabalhadora, de forma fragmentada e dual.

1.1 - Ensino Médio integrado: limites e possibilidade para a superação da dualidade da educação profissional

O EMI é uma modalidade educacional – pertencente à EPT – que está vigente em várias organizações de

ensino públicas e privadas, como secretarias estaduais, institutos federais e outras organizações. Esta modalidade de ensino integra os conhecimentos gerais, os de base comum, e os específicos, os conhecimentos técnicos, por meio do currículo integrado (RAMOS, 2008). Dessa maneira, este tipo de curso propõe formação geral de nível médio de caráter propedêutico em concordância com a educação profissional técnica de nível médio.

Nessa direção, ao reforçar e solidificar a concepção de integração no Ensino Médio, espera-se que a formação dos estudantes, principalmente da classe trabalhadora, na linha da politécnica, naturalize-se no dia a dia escolar. Assim, o EMI surge como um dos caminhos para a superação da dualidade do sistema educacional, pois “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia ‘para uma nova realidade’” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010, p. 43). Este é o horizonte de EMI numa perspectiva de formação integral que se pretende alcançar.

Segundo Ramos (2017), a proposta do EMI teve seu ápice de debate no ano de 1980, quando se discutiu intensamente com a sociedade a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Segundo a autora, naquele momento, os educadores brasileiros estavam empenhados em direcionar a educação nacional na perspectiva da escola unitária, mas isso não se concretizou. Com o passar do tempo e a luta da sociedade civil por uma escola pública para todos, começa a emergir a proposta do EMI.

Logo, com a revogação do Decreto nº 2.208/97 e a promulgação do Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), que trata do EMI numa perspectiva de formação politécnica e escola unitária, desponta uma luz para a suplantação desta dualidade estrutural. Com a aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de

1996, foi possível implantar o EMI, que se afirmou com a publicação do Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que aponta que

O EMI foi regulamentado pelo Decreto nº 5.154/2004. Tal decreto emergiu da necessidade de superar a dualidade existente entre o ensino médio de caráter propedêutico e a educação profissionalizante. A criação do referido decreto perpassou por debates envolvendo todos os segmentos (sic) sociais e objetivou a criação de uma política pública educacional que devolvesse aos brasileiros o que o Decreto nº 2.208/97 havia retirado (SOUZA; BENITES, 2021, p. 108).

Para Moura (2014), uma das maiores dificuldades para a ruptura deste modelo dual e basilar da educação escolar é que vai além da capacidade da escola, visto que demanda uma mudança da guia de produção corrente. Nesse sentido, o EMI surge com a possibilidade de construção de uma ponte para a superação dessa dualidade e a Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, “redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008, p.1), representando o início do EMI, ligado à LDB.

Durante este processo de mudanças, foi originada também a Lei nº 13.415/2017, que estabelece a reforma do Ensino Médio, decorrente da Medida Provisória (MP) nº 746/2016, alterando a Lei nº 9.394/96 (LDB). E, em seguida, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse cenário, a citada MP entra em atividade dia 23 de setembro de 2016, com validade até 2 de março de 2017, sendo alterada, em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017).

Observa-se que as mudanças ocorridas ao longo da história da educação no Brasil geralmente afetam a escola e o fazer pedagógico integrado dos docentes.

Nessa direção, são reparadas, no ambiente da escola, determinadas adversidades de caráter pedagógico e de método, sobretudo na experimentação das PPIs no EMI, que é o ponto central de análise deste artigo. Logo, a suspensão em parte ou completa da dualidade do sistema escolar permanece adiada, que fica mais visível quando se verifica ausência de integração entre teoria e prática, entre disciplina geral e técnicas e ligação com o mundo do trabalho, entre outros.

Sendo assim, necessita-se pensar e executar o currículo na sua totalidade, sem esquecer as particularidades, numa proposta de formação integral dentro do EMI. Afinal, para que o EMI se efetive de acordo com estes indicativos, são demandadas práticas pedagógicas integradoras como elo para o real alcance da formação integral.

1.2 - Práticas pedagógicas integradoras como possibilidades de materialização da formação integral no EMI

Ao trazer a discussão de formação integral, faz-se oportuno abordar o tema Educação Integral nas suas origens. Por isso, busca-se o conceito utilizado pelos gregos de *paideia*, que representa a formação geral do homem nos diversos aspectos: cognitivo, emocional e societário (CAVALIERE, 2010). Nesse sentido, “os gregos viram pela primeira vez que a educação tem de ser também um processo de construção consciente” (JAEGER, 2001, p. 13). Este modelo de formação integral proposto pelos gregos, neste tripé, serve de referência até os dias atuais.

Observa-se que, nesse período clássico grego, quem tinha acesso a esse tipo de formação era uma minoria representada pela elite. Assim, olhando para o presente, em especial para o Brasil, pergunta-se: pode-se afirmar que é garantida a todos os estudantes brasileiros uma educação integral? Ao analisar a

expansão da escolarização ao longo da história no Brasil, constata-se que ela foi marcada pela dualidade entre educação geral para a elite versus educação profissional para a classe trabalhadora, portanto, a educação integral continua sendo apenas para a burguesia, já, aos menos favorecidos, foi disponibilizada uma formação fragmentada.

No percurso histórico, esta temática obteve relevância com a divulgação do documento lançado em 1932, que expressa o posicionamento de um conjunto de educadores, intitulado *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que tinha como pauta a defesa de uma escola pública para todos e, também, de uma educação integral.

Dois atributos marcaram a estrutura do texto do *Manifesto*, “um doutrinário e, o outro, um documento de política educacional” (SAVIANI, 2019, p. 252).

O ‘Manifesto’ emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário (SAVIANI, 2021, p. 77).

Destarte, o dualismo na educação passa a ser fortemente criticado e é iniciada uma luta para que a ruptura se torne realidade.

Dessa maneira, o *Manifesto dos Pioneiros da Educação* estabelece o planejamento do sistema educacional delineando sobre o plano de reconstrução educacional (SAVIANI, 2019), surgindo como voz forte a favor de uma escola pública para todos e da defesa de uma educação integral. Diante desse cenário, percebe-se, atualmente, uma crescente preocupação com o ensino e suas práticas pedagógico-metodológicas, por vezes descontextualizadas do mundo moderno, ainda hoje predominantes em algumas escolas, indo de encontro da formação integral do estudante.

Para Fava (2016), há necessidade de refletir sobre a possibilidade de que ainda exista uma dicotomia entre alunos do século XXI *versus* escola do século XIX, o que tem provocado grandes inquietações nos profissionais da educação. Daí a necessidade de repensar as metodologias atuais, visando à formação integral do estudante, estimulando suas competências tanto cognitivas quanto comunicativas, pessoais e sociais, para reconhecer cada uma das potencialidades e dificuldades do estudante.

Portanto, diante destes desafios, há necessidade de capacitar os docentes para atuar com novas metodologias de ensino, no sentido de implementar novas práticas pedagógicas alinhadas à proposta de uma educação integral. Este tipo de educação está relacionado “à compreensão de uma formação multidimensional dos sujeitos, considerando as diferentes formas de expressão do conhecimento e a necessidade de se valorizar múltiplas experiências formativas a serem potencializadas” (GIROTTI; JORGE e OLIVEIRA, 2022, p. 5).

É preciso deixar bem claro que este artigo apresenta a concepção de Educação Integral, e, não, a ampliação da jornada escolar, própria dos modelos de Ensino em Tempo Integral. Tais conceitos, equivocadamente considerados como correlativos, constituem duas formas completamente diversas, com aspectos próprios que necessitam ser constatados para um maior entendimento. Sem intenção de aprofundar nestes conceitos para não fugir do escopo do texto, é profícuo destacar que a ampliação escolar está diretamente ligada ao tempo, já a educação integral, que é o âmago deste artigo, é alusiva à formação plena e integral do estudante.

Para tanto, foram apresentadas as PPIs no EMI como possibilidade real de garantir a formação integral para os estudantes das escolas públicas, mais especificamente. Diante disso, as PPIs possibilitam a integração e relações entre os saberes, tendo como

caminho a seguir a ligação da parte com o todo, formando uma totalidade. Todo este processo está inserido nas dimensões do fazer, do pensar e numa perspectiva de unidade entre a parte e o todo, o todo e a parte, na reflexão-ação, teoria e prática, constituindo a práxis. Sobre as práticas integradoras, afirmam Santos *et al.* (2018, p. 198),

[...] buscam ressignificar estratégias de ensino-aprendizagem com o intuito da promoção de um ensino pautado na perspectiva de integração entre disciplinas técnicas e propedêuticas, ou seja, em consonância com as diretrizes do EMI para uma formação, não apenas técnica, mas, sobretudo, com ampla capacidade de desenvolvimento intelectual de forma mais humanizada, complexa, crítica e criativa.

A integração vai além da interdisciplinaridade, visto serem exigidos todos os meios de práticas para proporcionar uma formação politécnica ao estudante. Nessa acepção, “o que se espera desta integração é mais que uma ação interdisciplinar, mas, sobretudo, uma prática que considere a formação integral do educando” (Santos *et al.*, 2018, p. 191). Nesse caminho, as práticas consistem em revitalizar a teoria pela prática numa concepção da práxis, da mesma forma que outras práticas integradoras tão bem citadas por autores como Araujo e Frigotto (2015), Rodrigues e Araújo (2017). Essas práticas incluem a integração dos saberes no dia a dia, a contextualização, a interdisciplinaridade, a estimulação da criatividade e criticidade científica, o trabalho coletivo, a postura e a atitude docente integradora, a articulação entre trabalho e ensino, o fortalecimento de ações emancipadoras e a relação de parte e do todo. Com as práticas integradoras, o conteúdo passa a ter sentido e significado para o estudante, proporcionando a ele uma formação plena e integral.

Sendo assim, Henrique e Nascimento (2015) reiteram que as práticas integradoras são ações educativas que mobilizam a integração dos indivíduos, dos conhecimentos e das instituições. Portanto, têm como finalidade experimentar as PPIs no dia a dia da escola por meio das relações entre saberes e não saberes, construindo, com isso, um arranjo de novos conhecimentos que se associam, indo da parte para a compreensão da totalidade, dentro do EMI. A sua incorporação ao EMI terá a capacidade de promover a integração curricular e a comunicação entre as disciplinas, além de oportunizar a interdisciplinaridade e a contextualização, possibilitando uma formação integral e emancipadora.

Contudo, estudos de teóricos como Araujo (2010), Morin, Almeida e Carvalho (2002) e Ramos (2008, 2017), entre outros, evidenciam que as PPIs no EMI, experimentadas no dia a dia escolar, tornar-se ão grandes colaboradoras da formação integral do indivíduo por meio de conteúdos problematizados e contextualizados, integrando-se de forma interdisciplinar. As práticas introduzidas no ambiente escolar podem possibilitar uma redução da compartimentalização dos saberes disciplinares, da descontextualização dos conteúdos e da fragmentação do conhecimento, dificultando o desenvolvimento por inteiro do estudante.

Para Morin (2006, p. 37), “todo conhecimento, para ser pertinente, deve contextualizar seu objeto”, visto que, quando se contextualizam os conteúdos, os processos de aprendizagem se tornam significativos e relevantes, proporcionando, para os estudantes, sentido e consciência crítica do conhecimento. Segundo Henrique e Nascimento (2015, p. 69), “a prática integradora, a exemplo do projeto integrador, é fortalecida no contexto de um currículo integrado, aquele que prima por uma formação integral para o ser humano”. Logo, a proposta do EMI é tornar uma realidade a formação integral do estudante, necessitando, para isso, necessita das PPIs implementadas no dia a dia em sala de aula.

De acordo com Moura, Filho e Silva (2015), o objetivo a ser alcançado, na perspectiva de uma sociedade justa, é a formação integral e politécnica. Desse modo, a experimentação de PPIs no EMI faz-se necessária para chegar a esta formação por inteiro do sujeito. “Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo” (SAVIANI, 2022, p. 4).

Pela capacidade destas práticas para a formação integral, surge a questão que norteia este estudo: **qual a importância das práticas pedagógicas integradoras incorporadas à EPT na modalidade EMI e como elas possibilitam a formação integral?** É necessário, para que as PPIs se concretizem no contexto escolar, que elas sejam empregadas no trabalho docente e em todos os componentes curriculares como mecanismo fulcral para obter a formação integral e emancipadora. Ao adotar as PPIs no dia a dia escolar, o seu exercício acontecerá pela integração dos componentes curriculares, tendo como uma das vias a interdisciplinaridade dentro do currículo integrado do EMI. Em outras palavras,

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (PACHECO, 2012, p. 60).

Destarte, o trabalho pedagógico do docente terá como foco as disciplinas interligadas e dialogando regularmente, dado que o conhecimento no mundo

real não é subdividido, mas integralizado e articulado. Para que isso aconteça na prática docente, é preciso ter a visão do todo com consciência das partes que o constituem, gerando uma unidade. Nesse sentido, a prática interdisciplinar se desenvolve para uma aprendizagem contextualizada, problematizada e com interdependência, favorecendo a aprendizagem de forma significativa para os estudantes.

Então, quando se pensa em como experimentar as PPIs em sala de aula, conforme nos apontam Araujo e Frigotto (2015), elas poderão ser utilizadas de diferentes modos na prática docente, incluindo visitas técnicas integradas, seminários, gincanas, estudo dirigido, aulas expositivas, aulas interdisciplinares, aulas de campo, feiras, oficinas, jogos didáticos, projeto integrador e demais recursos metodológicos de ensino-aprendizagem. São ações pedagógicas simples e exequíveis, já que auxiliam na articulação dos conhecimentos científicos e técnicos. Perante o exposto, para que se tornem exequíveis, as ações pedagógicas necessitam de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) alinhado a esses princípios.

Resende e Veiga (2013) propõem um PPP fundamentado em práticas formativas integradoras, orientado pela integração e cooperação e que estimule a autonomia. Para tal, exige-se uma discussão reflexiva do PPP sobre a concepção da educação e sua relação com a sociedade e sobre o tipo de cidadão que deve ser formado, apto para o exercício da cidadania e com consciência crítica, visto que “o projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente” (RESENDE; VEIGA, 2013, p. 13).

As práticas partem da realidade em que vive o estudante e do mundo à sua volta, proporcionando sentido ao conteúdo proposto. Estas práticas integradoras apontadas acima têm como finalidade levar o estudante a visualizar a totalidade e compreender que este todo é constituído pelas partes e de forma

integrada. A experimentação das PPIs em sala de aula desenvolverá, no estudante, uma visão do mundo e da sua realidade e lhe proporcionará a tão almejada formação integral e emancipadora.

1.3 - Práticas pedagógicas integradoras à luz da pedagogia histórico-crítica

As PPIs, na perspectiva da corrente PHC, tornam-se processos pedagógicos robustos para sua implementação no EMI, na construção de uma formação integral e emancipadora. Logo, compreende-se que as PPIs e a PHC propõem procedimentos metodológicos similares, considerando que buscam a integração, a problematização e a contextualização dos saberes. Nessa concepção, os saberes sistematizados são construídos integrados à realidade social do estudante, tornando o conteúdo significativo e conectado ao mundo material. As práticas pedagógicas e a corrente teórica são baseadas no materialismo histórico-dialético, que fundamenta a construção do conhecimento, valorizando o desenvolvimento social do estudante. Assim,

Quando se pensa nos fundamentos teóricos, observa-se que, de um lado, está a questão dialética, essa relação do movimento e das transformações, e, do outro, que não se trata de uma dialética idealista, mas de uma dialética do movimento real. Portanto, trata-se de uma dialética histórica expressa no materialismo histórico, que é justamente a concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 119-120).

Isto posto, a PHC, com suas raízes fincadas no materialismo histórico e dialético, pretende resgatar as condições de unidade indissolúvel entre trabalho e

educação. Na visão de Geraldo (2014), um dos principais postulados da PHC consiste em considerar a educabilidade humana como forma derivada do desenvolvimento do trabalho produtivo e criativo, da sociabilidade, da comunicabilidade complexa e da racionalidade, desenvolvidos em um processo histórico-cultural, determinado de maneira recíproca com base no processo de produção da subsistência. A PHC, na prática social, é tanto o ponto de partida, como o ponto de chegada. Para Petenucci (2008), a prática social é considerada conhecimento teórico e prático tendo como base a vivência do educando e do professor a respeito de determinado tema. Estes saberes em ato e em potência – ponto de partida e de chegada da prática social, respectivamente – constituem, segundo Saviani (2011), o “trabalho não material”, em que o produto não se separa do produtor.

A PHC compreende o saber sistematizado produzido pela escola com base na transformação histórica da humanidade de forma dialética. Nessa concepção de proposta pedagógica, os conteúdos trabalhados em sala de aula precisam de contextualização e problematização, além de estar ligados à prática social. Nessa orientação, teoria e prática caminham lado a lado, sendo que a teoria tem seu fundamento quando está ligada à prática por meio da práxis: “em outros termos, vejo a práxis como uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria é puro espontaneísmo” (SAVIANI, 2011, p. 120).

Assim sendo, a PHC propõe trabalhar o saber sistematizado, significativo e problematizador, para que, assim, no processo de transmissão e assimilação, o estudante seja capaz de desenvolver vínculos pertinentes entre as diversas disciplinas e a realidade contextual na qual ele está inserido, entendendo o conhecimento como historicamente elaborado. Para Saviani (2011), a PHC mantém íntima relação com

a realidade escolar presente, sendo esta a raiz de sua origem, tendo sido pensada para as problemáticas modernas e comuns a educadores e educandos. Geraldo (2014, p. 22-23) cita como ocupação da PHC “sistematizar o conhecimento sobre as práticas educativas, identificando sua especificidade no conjunto das práticas sociais, suas finalidades, suas formas, seu movimento, seu desenvolvimento”.

Por último, observa-se que a concepção teórica da PHC, além de iluminar as PPIs no contexto escolar, é muito similar nas suas ações e propostas. De acordo com Gasparin (2012), Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, propõe cinco passos para o desenvolvimento da PHC, compreendendo “Prática Social inicial do Conteúdo”, “Problematização”, “Instrumentalização”, “Catarse” e “Prática Social final do Conteúdo”. Nessa orientação, compreende como Prática Social o ponto de partida, ou seja, o professor apresenta o conteúdo para os estudantes e estabelece um diálogo sobre o tópico com foco na realidade vivenciada. Na Problematização, são constatados os principais problemas postos pela prática e pelo conteúdo, partindo do ponto de vista do estudante. Já na Instrumentalização, procura-se fortalecer a mediação pedagógica do professor, que permite ao estudante se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Quando se fala em Catarse, ela busca desenvolver no estudante a capacidade da síntese. O item Prática Social final representa o retorno ao ponto inicial, ou seja, com um novo agir do estudante, compreendendo a prática de uma nova maneira, funcionando como um retroalimento, considerando que o estudante já passou pela teoria (GASPARIN, 2012).

Ao fazer a análise e a síntese, percebe-se uma aproximação bem elevada com a proposta do EMI e das PPIs no contexto escolar. Este movimento da teoria histórico-crítica procura desvendar o novo método dialéti-

co de ensino-aprendizagem, tendo a dialética como “o modo de pensarmos as contradições, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação” (KONDER, 2014, p. 7-8). E, ao desvelá-la, servirá como bússola, inspiração e esclarecimento para a experimentação das PPIs, no EMI, tendo como finalidade a formação integral/politécnica e omnilateral do estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração deste artigo proporcionou uma melhor compreensão da importância da experimentação das PPIs à luz da teoria Histórico-Crítica, para que a proposta do EMI de formação por inteiro do estudante saia do campo das intenções e ideias e se torne uma realidade. A formação integral, prevista na proposta do EMI, no ambiente da EPT, de acordo com os autores citados nesta pesquisa bibliográfica, será possível com a implementação das PPIs no cotidiano escolar. As práticas no EMI como eixos redefinidores de metodologias de ensino-aprendiza-

gem, por meio da contextualização, problematização e de maneira interdisciplinar, poderão levar a uma formação integral.

Nesse sentido, o EMI da EPT requer a mediação das PPIs sob orientação da PHC como possibilidade real de uma formação integral e emancipadora dos estudantes. As práticas integradoras têm como horizonte a possibilidade da superação da dualidade histórica da educação no Brasil, proporcionando, assim, uma educação integral e integrada não no papel, mas, sim, em ações mediadas pelas PPIs. Todo este processo tem como finalidade formar estudantes emancipados e com capacidade de articular pensamento e ação, teoria e prática, possibilitando a compreensão e a transformação da realidade. Levando em consideração a significância e a abrangência deste assunto, constata-se a importância de examiná-lo com maior aprofundamento nas investigações. Estas pesquisas devem investigar com mais profundidade como se aplica no contexto escolar a experimentação das PPIs na categoria do EMI, numa concepção de formação integral.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, R. M. L. **As práticas formativas em educação profissional no estado do Pará:** em busca de uma didática da educação profissional. Relatório final. Universidade Federal do Pará, 2010. Disponível: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/218>. Acesso em: 21 jul. 2021.

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, v. 52, n. 38, p. 61-80, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 17 de abril de 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 10 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF: 23 de julho

de 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. Acesso em: 15 jul. 2021.

_____. **Lei 11.741 de 16 de julho de 2008.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11741.htm. Acesso em: 09 maio 2023.

_____. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 11 maio 2022.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE (2004-2014).** Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

FAVA, R. **Educação para o século XXI: a era do indivíduo digital.** São Paulo: Saraiva, 2016.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 5. ed. São Paulo: Ed. Ática, 1997.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

GERALDO, A. C. H. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2014. 175 p. (Coleção formação de professores).

GIOTTO, E. D.; JORGE, I. F.; OLIVEIRA, J. V. P. Ensino em tempo integral e segmentação da oferta: análise dos programas ETI e PEI na rede pública estadual de São Paulo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gqYH5RfVNbvyzGStRB7f6FG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 set. 2022.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 79-108.

HENRIQUE, A. L. S.; NASCIMENTO, J. M. Sobre práticas integradoras: um estudo de ações pedagógicas na educação básica. **Holos**, [s. l.], v. 4, p. 63-76, ago. 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3188/1127>. Acesso em: 28 set. 2021.

KONDER, L. **O que é dialética**. Coleção Primeiros Passos: 14. reimp., 28. ed. 1998. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2014.

MACHADO, L. R. S. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, J. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 80-95.

MARTINS, W. C.; LIMA, P. F. R.; FREIRE, L. B. O. Uma interdisciplinaridade no ensino médio na educação profissional. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e72911634, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1634. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1634>. Acesso em: 5 abr. 2022.

MORAES, F.; KÜLLER, A. **Currículos integrados no ensino médio e na educação profissional: desafios, experiências e propostas**. São Paulo: Editora Senac, 2016.

MORIN, E. **A cabeça-bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, E.; ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. (Org.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, v. 2, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 1º jul. 2021.

_____. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1 ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume III. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://portal.ifrn.edu.br/pesquisa/editora/livros-para-download/trabalho-e-formacao-docente-na-educacao-profissional-dante-moura>. Acesso em: 18 jul. 2021.

MOURA, D. H.; FILHO, D. L. L.; SILVA, M. R. S. Politécnica e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e condições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNcTcD9CvkMMxfq8NyQy/?lang=pt>. Acesso em: 5 jul. 2021.

PACHECO, E. (Org.). **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de diretrizes curriculares**. São Paulo: Editora Moderna, 2012.

PETENUCCI, M. C. Desvelando a pedagogia histórico-crítica. **Secretaria de Educação do Estado do Paraná**. Curitiba, 2008. 26 p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-6.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

RAMOS, M. N. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. Seminário da Secretaria Estadual de Educação. Pará, 2008. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RAMOS, M. N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, A.C.; SILVA, C.N.N. da (Org.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, p. 20-43, 2017. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/356>. Acesso em: 07 abr. 2021.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.

RESENDE, L. G.; VEIGA, I. P. A. (Org.) **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 17. ed. Campinas-SP: Papirus, 2013.

RODRIGUES, D. D.; ARAÚJO, M. C. P. A integração curricular na concepção dos docentes do curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio. **Góndola, enseñanza y aprendizaje de las ciencias**, Bogotá, v. 12, n. 1, p. 13-26, 2017. Disponível em: <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/GDLA/article/view/10324>. Acesso em: 03 abr. 2022.

SANTOS, A. A. *et al.* Práticas Pedagógicas Integradoras no Ensino Médio Integrado. **Holos**, ano 34, v. 06, p. 185-199, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7611>. Acesso em: 02 jul. 2021.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 44. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2019.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

_____. Em defesa do projeto de formação humana integral para a classe trabalhadora. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 22, p. E13666, mar. 2022. ISSN 2447-1801. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13666>. Acesso em: 03 abr. 2022.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr de 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

SILVA, L. M.; MELO, T. G. S.; NASCIMENTO, J. P. Ensino médio integrado e práticas pedagógicas integradoras: caminhos para a formação humana integral. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, n. 8, v. 1, p. 2-10, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3560>. Acesso em: 29 jul. 2021.

SOUSA, A. S.; OLIVEIRA, G. S.; ALVES, L. H. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

SOUZA, E.; BENITES, L. C. Ensino médio integrado: em busca da utopia da formação integrada. **Revista Labor**, Fortaleza, v. 1, n. 25, p. 105-120, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/labor/article/view/62773>. Acesso em: 04 abr. 2022.

WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n. 3, 2001.

PERCURSOS E PERCALÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA EM TEMPOS DE PANDEMIA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS¹

Pathways and disablings of continued teaching training in pandemic times in the State Education Network of Goiás

Grazielly Katarinni Gomes Lemos*

Wender Faleiro**

*Grazielly Katarinni Gomes Lemos - Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Licenciada e Bacharel em Ciências Biológicas. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: grazielly.lemos@seduc.go.gov.br. ORCID: 0000-0002-5534-5634.

**Wender Faleiro - Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação pela UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal de Catalão. Líder do GEPEEC – UFCAT/CNPq. E-mail: wender.faleiro@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6419-296x.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 12/04/2023

Aprovado em: 05/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201083>

Resumo

O presente artigo visa a reflexão teórica dos percursos e percalços da formação docente continuada de professores da Rede Estadual de Ensino do estado de Goiás, em tempos de pandemia. Pelas reflexões conduzidas, temos que a formação continuada pode ser considerada como degrau formativo que compõe o desenvolvimento da prática docente fortalecendo e subsidiando o fazer pedagógico, possibilitando uma reflexão do professor(a) sobre sua própria atuação, o que irá fortalecer a construção de uma identidade docente mais potente, atuante e transformadora. Reconhecemos os avanços na formação continuada de professores da Educação Básica, mas ainda é muito frágil as relações entre o chão da escola, o ser professor(a) com o ser pesquisador(a) que sempre tende a ser mais preponderante principalmente nos cursos *Strictu sensu* voltados para a Educação. Adentrando ao foco da pesquisa, verificamos que a Secretaria de Estado de Educação de Goiás propôs momentos formativos para educadores através do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), promovendo uma formação continuada emergencial para os professores da Educação Básica da Rede Estadual, a fim de atender as necessidades decorrentes do período advindo da pandemia COVID-19.

Palavras - chave: Formação Continuada. Formação de Professores. Educação Básica. Pandemia.

¹Artigo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora e orientada pelo segundo.

Abstract

This article aims at the theoretical reflection of the paths and mishaps of the continuing teacher training of teachers from the State Education Network of the state of Goiás, in times of pandemic. From the reflections conducted, we have that continuing education can be considered as a training step that makes up the development of teaching practice, strengthening and subsidizing the pedagogical work, allowing teachers to reflect on their own performance, which will strengthen the construction of a more powerful, active and transformative. We recognize the advances in the continuing education of Basic Education teachers, but the relationship between the school floor, being a teacher and being a researcher is still very fragile, which always tends to be more predominant, especially in *Strictu sensu* courses, geared towards Education. Entering the focus of the research, we found that the State Department of Education of Goiás proposed training moments for educators through the Center for Studies, Research and Training of Education Professionals (Cepfor), promoting an emergency continuing training for Basic Education teachers in the State Network, in order to meet the needs arising from the period arising from the COVID-19 pandemic.

Keywords: Continuing Training. Teacher training. Basic education. Pandemic.

INTRODUÇÃO

Observando o cenário educacional brasileiro é imperioso realizar uma reflexão sobre a formação profissional docente. No ano de 2020, em que a pandemia da Covid-19, fez com que os professores mudassem sua forma de atuação abruptamente, essa análise fez-se ainda mais instigante e necessária. Desta feita, a necessidade de lançar mão do uso das tecnologias digitais tem feito com que o trabalho docente seja foco de atenção e muitas vezes elevando-o ao topo das críticas sociais, haja vista que cabe aos professores a missão de equacionar demandas específicas da sociedade contemporânea (IMBERNÓN, 2010).

Pensar na prática educacional em meio a essa pandemia fez-se necessário, pois várias áreas da Educação foram afetadas, com a imposição de mudança imediata na esfera educacional inclusive no que se refere à formação docente, ou seja, é preciso levar em conta a criação de mecanismos de capacitação para professores, organização, planejamento, currículo, que precisam estar alinhados. Isso significa dizer que

alterações emergenciais não podem ser deixadas à revelia; não esquecendo a realidade da escola bem como as particularidades de professores e de estudantes em um momento totalmente atípico, cuja linha entre aprendizado e pânico é extremamente tênue. Assim, o presente artigo visa a reflexão teórica dos percursos e percalços da formação docente continuada de professores da Rede Estadual de Ensino do estado de Goiás, em tempos de pandemia.

Haja vista, que nem todos os professores têm habilidades para trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) que se tornaram ferramentas essenciais para o trabalho remoto, nesse período de Regime de Aulas Não Presenciais (Reanp) adotado prioritariamente pela Secretaria de Estado de Educação de Goiás e para além da falta de intimidade dos educadores com as TDICs nesse novo modelo de ensinar e aprender. Na verdade professores, estudantes e toda comunidade escolar se viu perdida e obrigada a aprender “trocar o pneu do carro

em movimento”. Surgiu então os improvisos nos momentos iniciais de Reanp, e que não poderia se tornar prática permanente num momento tão delicado tanto para a educação como para toda a humanidade. Outro ponto que carece atenção, para além do domínio das TDICs pelo professor(a), é o acesso do estudante. Como é a realidade de cada estudante da Rede? O que ela está fazendo para manter o estudante nessa relação de ensino e aprendizagem?

É sabido que o espaço escolar não é lugar de improviso, para tanto é imperioso que todos os autores envolvidos no processo alinhem e afinem seus olhares em prol de uma Educação equânime e igualitária permeada de práticas inovadoras e estratégias eficientes. Para que isso ocorra de forma substancial, a gestão escolar e a Rede de Educação necessitam estar extremamente alinhadas, pois se assim não o for, o naufrágio é inevitável.

A pandemia COVID-19 nos impôs brusca mudança em inúmeros aspectos inclusive naqueles que envolvem competências socioemocionais, e no âmbito educacional ainda está correlacionada à vontade do estudante de aprender. Moran (2012, p. 30) traduz nosso desejo de: “Modificar a forma de ensinar, um dos momentos-chave para entender as mudanças na Educação [...]”. E para isso é preciso equilibrar o planejamento institucional e o pessoal nas organizações educacionais, sendo necessário à prática docente um planejamento flexível e criatividade sinérgica; equilíbrio entre a flexibilidade (que está ligada ao conceito de liberdade, criatividade) e a organização (na qual há hierarquia, normas, maior rapidez).

O cenário imposto em 2020 externou a imensa dificuldade em se trabalhar com Educação a Distância (EaD) na Educação Básica, principalmente sem preparação prévia, ou seja, formação que possibilite um planejamento eficaz com desenvolvimento das habilidades do profissional. Sendo assim, a Educação rompe paradigmas e passa a ter um olhar

para o professor(a) da modalidade EaD. Nesse momento, notamos o quanto foi exigido do profissional em Educação em termos de formação, capacitação e práticas educacionais. O campo educacional adquiriu um olhar de valorização dos professores, mesmo que inicialmente no aspecto social e na desenvoltura em fazer que os estudantes permanecessem nas aulas on-line, sob esse aspecto Moran (2012, p. 31) cita: “na educação, o mais importante não é utilizar grandes recursos, mas desenvolver atitudes comunicativas e afetividade favoráveis e algumas estratégias de negociação com os estudantes”.

Assim, em meio ao contexto em que a formação dos professores é questionada sobre a forma como ocorre, solicita-se que a inovação seja palavra de ordem para a prática docente. Precisamos admitir que a formação de professores é um movimento contínuo e permanente que precisa se pautar em qualidade, pois oferece-se “muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional à formação que existe” (IMBERNÓN, 2011, p.34). Desse modo, nem sempre as formações continuadas refletem na mudança de prática.

Para Noffs (2011), é imperioso que o processo formativo precisa coadunar com a mudança não só da prática, mas do pensamento como um todo. Dessa forma, o professor(a) passa de mero participante para coparticipante da busca e da criação de novas metodologias e ainda da testagem e da validação delas.

Relembrando o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Base da Educação temos:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (LDB, 1996).

Sendo assim, é possível perceber que muitos dos professores seguem a normatização quanto à graduação e estagnam-se nesse nível não dando continuidade aos estudos, Charlier (2001, p. 101) descreve que “a formação é um elemento de desenvolvimento pessoal e profissional, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano”.

O conceito de formação de professor(a), segundo Geraldi (2003), está associado à ideia de processo, trajetória de vida pessoal e profissional que envolve opções, e ainda da construção de degraus cada vez mais avançados de ser, saber e fazer. Desse ponto de vista é possível afirmar que a profissão docente necessita de uma produção e de transmissão de conhecimentos contínuos. A partir dessas novas realidades e da complexidade de saberes envolvidos na formação profissional, é importante pensar numa formação teórica mais aprofundada, e ser detentor de capacidade operativa nas exigências da profissão bem como ter propósitos éticos para trabalhar com a diversidade cultural.

Urge, nesse sentido, a criação de ações de formação continuada que tenham apoio institucional e/ou governamental, priorizando-se espaços onde os professores possam se encontrar e dialogar sobre os dilemas que surgem na prática com vista à superação da relação mecânica entre o conhecimento técnico-científico e à prática de sala de aula, o que tem sido motivo de “engessamento” do desenvolvimento profissional.

Arroyo (2011) nos suscita que a formação docente tem sido amplamente discutida dentro de uma perspectiva transformadora. É possível perceber a ampliação dos olhares sobre o processo de formação contínua de professores como foco no que concerne aos debates relacionados às práticas educativas pedagógicas como um todo.

E quando discutimos sobre formação de professores, não estamos falando apenas em termos

didático-pedagógicos, mas na possibilidade de enaltecer as competências e habilidades no ato de aprender e ensinar de forma que se proporcione ao educando a apropriação crítica da realidade. Sendo assim, é imperioso refletir sobre a dialética do senso crítico, do ponto de vista lógico-epistemológico. Quando Libâneo (2006) fala de formação inicial e continuada de docentes, sua proposta está correlacionada às mais novas concepções do processo ensino-aprendizagem. Porém, é perceptível a contraposição às tendências correntes dos sistemas de ensino que visam treinar professores, a partir do oferecimento de cursos “práticos”, ou seja, a transferência de “pacotes” de novas teorias e metodologias totalmente apartadas do saber e da experiência dos professores.

Diante da exposição de toda a necessidade de o educador constituir em si uma visão teórico-prática robusta a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem consistente é necessário que lhe seja oferecida formação eficiente que reforce a importância da capacitação contínua, pois de acordo com Freire (2007), a necessidade de o educador estabelecer uma relação com o estudante e com todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em que estudante e professor(a) estejam dispostos a se preparar, aprender e ensinar, repensar práticas, rever conceitos e posições, pois o professor(a) poderá ao mesmo tempo ocupar o papel tanto de “ensinante” quanto de “aprendiz”.

A necessidade da formação continuada na prática docente

A prática docente é foco de estudo há muito tempo, e em tempos de pandemia Covid-19 (iniciada em março de 2020), os olhares se voltaram mais atentamente para essas pessoas que estão se (re)inventando: os professores.

Até então, ministrar aulas era algo corriqueiro e na falta de quase tudo, bastava ter-lhes às mãos um giz e uma lousa, mas na pandemia foi necessário muito mais e os professores da Rede Estadual de Goiás deram conta do recado: aulas online, ensino em EaD, atividades remotas, enfim uma variedade de métodos e metodologias que eram estranhos para muitos, posto que as aulas dessa Rede não foram suspensas durante toda a pandemia. Entretanto, como os docentes conseguiram trabalhar com essas novas ferramentas? Existiu formação que subsidiasse esse novo tipo de ministrar aulas?

A preparação dos professores para a utilização do computador e da internet, segundo Moran (2012, p. 6) “Ter salas de aula conectadas, ter salas ambiente para pesquisar, laboratórios bem equipados. Facilitar que os professores possam ter seus próprios computadores. Facilitar que cada estudante possa ter um computador pessoal portátil”, representa apenas o primeiro passo. Um dos pontos de atenção nesse momento de regime de aulas não-presenciais (que teve início em março de 2020 e perdurou em muitos espaços até o início de 2022) foi a precariedade de acesso à internet tanto para professores como para estudantes. Essa é a escola idealizada por Moran, mas sabe-se que essa situação é nos dias de hoje um sonho em nosso país, principalmente, quando voltamos o olhar para a Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Goiás.

Pensar nessas questões nos faz debruçar sobre o tema formação continuada e buscar perceber como ela vem fazendo parte do cotidiano docente e para, além disso, perceber de que forma os próprios professores concebem tal tema, se ela se restringe à formação em serviço ou parte para outros campos. É fato que todo educador aponta a necessidade de não estacionar apenas nos conhecimentos adquiridos na graduação, corroborando com o que Imbernón (2011 p.50) coloca sobre a necessidade da formação

continuada para a reflexão prático-teórica sobre a própria prática: “[...] mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor(a) de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa”.

A formação de professores vem sendo foco de estudos e pesquisas, haja vista que “o debate em torno do professorado é um dos polos de referência do pensamento sobre a Educação, objeto obrigatório da investigação educativa e pedra angular dos processos de reforma dos sistemas educativos.” (SACRISTÁN, 1999, p.64). Para tanto, existe a necessidade de se conhecer as relações que permeiam a formação inicial e a formação continuada.

De acordo com Hargreaves (2002), a mudança é um dos aspectos importantes da formação continuada, pois é um processo que encadeia o planejamento, a reflexão e o aprendizado. E, para, além disso, há o envolvimento de valores, objetivos, convicções e motivações. É possível, pois, perceber a necessidade de preparação, envolvimento, conhecimento, estudo, e leitura no que se refere à tarefa docente de forma que o aprendizado do educador ao ensinar se dê a partir das necessidades do estudante para que possa realizar reflexão sobre seu viver: seu passado, presente e futuro, estabelecendo uma relação aberta e crítica entre professor(a) e estudante, pois conforme Imbernón (2011) a formação docente e profissional exige a qualidade da formação e do ensino como uma questão ética e de responsabilidade social. É importante estabelecer que a qualidade da escola esteja intimamente relacionada à qualidade dos estudantes por meio da qualidade do processo de ensino e de aprendizado. Imbernón (2011, p. 104) suscita a qualidade do ponto de vista didático ou pedagógico, ou seja, a qualidade da formação vista como melhoramento do processo formativo. “Para tanto, a efetividade da formação, a apropriação de aprendizagens flexi-

veis e adequadas à mudança e à transmissão dessa aprendizagem são importantes”.

Arroyo (2011) nos traz que as concepções relacionadas à dinâmica que envolve o processo de ensino-aprendizagem debatem com os pressupostos filosóficos, epistemológicos e metodológicos subjacentes de forma que se observem duas grandes tendências: a primeira, conhecida como estruturante – equivale à formação tradicional, comportamentalista, tecnicista, que se definem previamente programas, procedimentos e recursos a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, aplicados aos diversos grupos de professores e a segunda, conhecida como interativo-construtivista – toma por base uma perspectiva dialética, reflexiva, crítica e investigativa e se organiza a partir dos contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destina.

Observando a necessidade de promover uma formação continuada emergencial para os professores da Educação Básica da Rede Estadual, a fim de atender as necessidades decorrentes do período advindo da pandemia COVID-19, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás propôs momentos formativos para educadores através do Centro de Estudos, Pesquisa e Formação dos Profissionais da Educação (Cepfor), com a utilização de mídias sociais diversificadas de forma que as aulas remotas tenham a eficiência e eficácia necessárias para a promoção da participação da aprendizagem do estudante. Nesse sentido, foi proposta por esse departamento a discussão de métodos e técnicas para a criação de videoaulas, utilização de plataformas e reflexão acerca de temas trabalhados que auxiliam o professor(a) a repensar sua prática e ter um olhar mais aguçado aos problemas sociais e psicológicos que podem ter sido reforçados nesse período. Dessa feita a Secretaria de Estado de Educação de Goiás afirmou ter realizado formação continuada de professores, na forma de lives, cursos mediados por tutores e auto-instrucionais

em ambientes virtuais de aprendizagem em que o professor(a) é responsável por (re)pensar e por (re)organizar suas práticas.

É preciso compreender a formação continuada como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, possibilitando um novo sentido à prática pedagógica, contextualizando novas circunstâncias e ressignificando a atuação do professor(a). Introduzir novas questões da prática e buscar compreendê-las sob o enfoque da teoria e na própria prática permite articular novos saberes na construção da docência, dialogando com os envolvidos no processo de formação (IMBERNÓN, 2011), e é de suma importância que os envolvidos nos processos de formação continuada se proponham a conhecer o professor(a): sua formação básica e como ele se (re)constrói ao longo da sua carreira profissional para que se compreendam as práticas pedagógicas dentro das escolas. Entendemos que se tornar professor(a), é um processo de longa duração, de novas aprendizagens e sem um fim determinado (NÓVOA, 2003).

A formação continuada – “o dito pelo não dito”

Discutir formação continuada implica na oficialização do ensino no Brasil, quando em 15 de outubro de 1827, Dom Pedro I, assina o Decreto Imperial que criou o Ensino Elementar no Brasil, e a assinatura da Recomendação da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 05 de outubro 1966, relativa ao Estatuto dos Professores. A importância da função docente e a necessidade de valorização profissional e social é algo *consensual*, para tanto é primoroso que se discuta a formação desses indivíduos.

Nesse contexto, a formação de professores deve ser compreendida em sua plenitude por meio de uma perspectiva histórica que permita entender de que forma têm ocorrido os desdobramentos dessa formação ao longo do tempo, principalmente aqui no Brasil.

Ultimamente, a formação docente vem passando por transformações estruturantes, num cenário claramente mercadológico, marcado por permanências neoliberais, pela competição, pelo crescimento desenfreado das licenciaturas a distância, pela presença das novas tecnologias educacionais e pela dissociabilidade entre teoria e prática, isto é, pela dissociabilidade entre formação específica e formação docente. Nesse sentido, faz-se necessário repensar a formação docente no Brasil, de forma que ela venha a atender as demandas da sociedade, pois “o magistério, longe de ser uma ocupação secundária, constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para atender às suas transformações” (TARDIFF; LESSARD, 2005, *apud* BERTOTTI; RIETOW, 2013).

A história da formação docente no Brasil, de acordo com Gatti (2003), começa com a formação de docentes para o ensino das “primeiras letras” em cursos específicos, que foi proposta no final do século XIX, com a criação das escolas normais, que correspondiam na época, ao nível Secundário e, posteriormente, ao Ensino Médio, a partir de meados do século XX. Continuaram, segundo a autora, a promover a formação de professores para os primeiros anos do Ensino Fundamental e a Educação Infantil até recentemente, quando, a partir da Lei nº 9.394/96, estabelece-se a formação desses docentes em nível superior. Para essa autora, “é no início do

século XX que surge a preocupação com a formação de professores para o secundário, correspondendo hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em cursos regulares e específicos”. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas, como esclarece a autora, há que se considerar que o número de escolas era bem pequeno, assim como o número de estudantes. No final dos anos 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas Universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas na área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “Ensino Secundário” (formação que veio a denominar-se popularmente “3 + 1”).

Há mais de quarenta e cinco anos de existência a Pós-Graduação *Stricto sensu* traz a pesquisa científica como referência no Brasil, e de acordo com o VI Plano Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 2010, p.155), é “reconhecido pela comunidade científica como um dos empreendimentos de maior sucesso já realizados pela sociedade brasileira”. Por sucesso, compreendemos a consolidação do quadro composto pela maioria de Universidades Públicas atendendo as inúmeras demandas advindas da sociedade. Sendo assim, é importante observar o percurso da Pós-Graduação desde seu surgimento até o que é proposto por ela para nosso país atualmente.

Desde o Regime Militar foi pensada a necessidade da formação de pessoas qualificadas, a fim de obter-se melhoria do desenvolvimento do país, até mesmo quando a pesquisa se estabelece no âmbito universitário. A regulamentação da Pós-Graduação no Brasil se deu nos anos 60, a partir do parecer nº 977/65² do Conselho Federal de Educação onde

²Esse Parecer traz uma leitura instrutiva sobre o início da pós-graduação que se baseia no modelo norte-americano, pois “sendo ainda incipiente a nossa experiência em matéria de pós-graduação teremos de recorrer inevitavelmente a modelos estrangeiros para criar nosso próprio sistema. O importante é que o modelo não seja objeto de pura cópia, mas sirva apenas como orientação” (BRASIL, 1965, p.74)

se estabeleceu as formações *Stricto sensu* e *Lato sensu*, as quais tratam de pesquisa com objetivos científicos (mestrado e doutorado) e ainda cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento. Newton Sucupira traz o parecer nº 77/69 do Conselho Federal de Educação (CFE) sobre o credenciamento de cursos de pós-graduação, fixando as exigências contidas no primeiro parecer. De acordo com Velloso (2004), o impulso inicial de novos cursos veio de políticas focadas no incremento da ciência e tecnologia, observando os aspectos econômicos durante o Regime Militar.

Conforme afirma Gunther e Spagnolo (1986), setenta por cento dos mestres e três quartos dos doutores trabalhavam em instituição superior, principalmente públicas. Depois disso, a Pós-Graduação nacional cresceu de forma intensa. Velloso (2004) afirmou que de setecentos cursos de mestrado e duzentos e cinquenta de doutorado existentes na década de 1970, passou a mil e duzentos e mais de seiscentos desses cursos nos anos 1990.

É importante salientar que discutir a formação continuada *Stricto sensu* implica falar sobre a construção da identidade docente, nesse aspecto é possível analisar os investimentos que a Pós-Graduação trazem para as práticas pedagógicas oportunizando a produção e propagação do conhecimento e então (re)estruturar a identidade do professor(a) a partir da reflexão de sua prática, na prática, para uma possível melhoria da prática.

Em análise realizada com professores da rede pública e privada durante o momento de pandemia por meio do estudo *A Formação Continuada e a Prática Docente* (LEMOS *et al.*, 2020) apresentado no II Encontro de Licenciaturas da Universidade Federal de Goiás (II ELEB – 2020), foi possível perceber que os professores, ao serem questionados sobre formação continuada, relacionam-na quase que na totalidade, à formação em serviço e ainda demonstram a necessidade da formação continuada para a melhoria

da prática docente. Todos os participantes do estudo supracitado demonstraram que esse processo formativo exerce influências excepcionais no exercício da docência, posto que o processo de ensino-aprendizagem é ativo e interativo, sendo algo que perpassa mudanças a todo momento.

Sendo assim, a formação continuada pode ser considerada como degrau formativo que compõe o desenvolvimento da prática docente fortalecendo e subsidiando o fazer pedagógico. E para, além disso, essa formação auxilia no estabelecimento de uma identidade docente robusta. Dessa óptica, a formação continuada deveria exercer a função de modificação de práticas bem como a oportunização de momentos de crescimento profissional, em que o docente iria incrementar seu fazer pedagógico, (re)pensar sua atuação e (re)estruturar seu modo de atuar, a fim de promover um processo de ensino-aprendizagem eficaz. Então, a formação seria um momento expressivo de aprendizagem e basilar para a atividade docente promovendo o incremento no processo de ensino.

A formação continuada é um momento que vai para além do aprimoramento, possibilitando uma reflexão do professor(a) sobre sua própria atuação, o que irá fortalecer a construção de sua identidade docente. Gatti (2008) afirma que até a década de 90, não havia um conceito específico sobre formação continuada, pois ela se confundia com o aprofundamento e aperfeiçoamento das ações pedagógicas. Esse tipo de formação ganha contornos mais preciosos a partir da Lei de Diretrizes e Bases, nº9394/96. Essa Lei descreve a formação continuada em seu Art. 61, Inciso I, como *capacitação em serviço*. No Art. 67, Inciso II como aperfeiçoamento profissional continuado e no Art. 87 como treinamento. Subentende-se, pois, que a formação continuada está relacionada ao professor(a) que já atue ou tenha atuado na docência com a finalidade de incrementar sua prática.

Mas, os conceitos que definem formação continuada são inúmeros, extremamente amplos e vão da mera “reciclagem” até o aperfeiçoamento para adequação às diversas necessidades de uma sociedade mutante. E, refletindo sobre isso é possível afirmar que a formação continuada é base de articulação com (re)construção da identidade docente.

Quando se fala especificamente em formação *Stricto sensu* há preocupação da universidade com a qualificação dos docentes com base no que o artigo 67 da LDB, cujo teor é a promoção da valorização dos profissionais em Educação pelos sistemas de ensino, assegurando estatutos, planos de carreira, aperfeiçoamento profissional e ainda a licença periódica remunerada para aprimoramento. Dessa maneira, quando se pensa na importância da formação continuada, percebe-se que esse não é um tema novo e/ou fácil, pois como Gatti (2008) salienta, a formação continuada tem inúmeras ações colocadas sob um grande guarda-chuva, que se restringe a cursos estruturados, formais e estáticos ao mesmo tempo em que se amplia e a generaliza relacionando-a ao fazer pedagógico do docente. Outro entrave que a formação *Stricto sensu* enfrenta são as políticas públicas superficiais e conservadoras, pois Behrens (2005, p. 33) suscita que “abordagens denominadas tradicional, escolanovista e tecnicista, caracterizaram por longo tempo histórico a formação dos professores e dos profissionais em geral”.

Durante a pandemia (COVID 19 – 2020), existiu a tentativa de relacionar a formação continuada aos aspectos da globalização ou ainda ampliação de oferta de ensino com o uso das tecnologias, a partir da tendência de abarcar as mudanças profundas que a educação vem passando. Sendo assim, é notório que a construção da identidade docente está estritamente relacionada ao ato de ensinar, ou seja, é na sala de aula que ele analisa e (re)pensa sua prática. E isso se sobressai principalmente a partir de 1980,

quando a imagem do professor(a) transmissor de conteúdo se desintegra, pois, agora,

ao professor cabe organizar as atividades de ensino de sua inteira responsabilidade, e as de aprendizagem. Elas deverão atender às características do conteúdo, do curso, da disciplina e, principalmente dos estudantes envolvidos no processo. Por esse referencial serão também organizadas as atividades de aprendizagem, na sala de aula e em outros espaços, individuais e coletivas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 212).

Mediante tais considerações, o professor(a) passa a ser um mediador que visa um processo eficaz e equânime de ensino e de aprendizagem. Pimenta e Anastasiou (2005, p. 213) apontam que “a construção do conhecimento é o momento do desenvolvimento operacional, da atividade do estudante, por meio da pesquisa, do estudo individual [...] que permitem identificar como o objeto de conhecimento se constitui”.

Com esse olhar, o professor(a) procura pela melhoria da qualidade em todos os âmbitos relacionados à docência. Dessa maneira, ao ingressar num curso de Pós-Graduação *Lato* ou *Stricto sensu* o professor(a) busca mediação eficaz entre o ensino e a aprendizagem. Sendo assim, a função da universidade deve estar focada em uma formação que abarque momentos diversos e que prepare o professor(a) para atender qualitativamente a Unidade Escolar bem como trazendo produtos positivos em sua carreira e vida pessoal. Soares (2004) revela que as mudanças relacionadas ao plano econômico, à política, cultura, e educação afetam diretamente na formação de professores, perpassando do conhecimento à ética, pois a sociedade tem vivenciado tempos e movimentos em que é na escola, com a atuação do professor(a), que se constroem e reconstroem-se as identidades do estudante. É ali que surge o protagonismo.

E, assim os cursos de Pós-Graduação *Lato e Stricto sensu* enquanto impulsionadores de pesquisa e produção de conhecimento devem ser analisados, inclusive no intuito de se promover formação em nível de mestrado e doutorado, ampliando o espaço de pesquisa e tudo que se relaciona a ela. Sendo assim, Gatti (2001) ressalta que um dos principais desafios da formação *Stricto sensu* está relacionada em formar docentes, o que difere expressivamente em formar pesquisadores. Refletindo sobre as inúmeras mudanças que acontecem na sociedade, as formações *Stricto sensu* têm sofrido retaliações e passado por situações adversas, pois as instituições de ensino têm que realizar o equilíbrio perfeito entre formar um pesquisador e formar um professor(a). E de que forma existe esse mecanismo?

É sabido que os programas de Pós-graduação Profissionais, há um tempo atrás, eram marginalizados. Hoje, mediante a necessidade funcional da escola, estes programas estão passando a ser os preferidos pelas redes de ensino. Dois motivos: Primeiro, é que o objeto de pesquisa é o próprio ambiente de trabalho do mestrando ou doutorando. Segundo é que ao final do curso, depois de ter realizado a pesquisa, além da dissertação, também ocorre a entrega de um produto final, que é a resolução de algum problema relacionado a rede de ensino que o pesquisador está vinculado. Portanto, esse equilíbrio, corrobora para o fortalecimento do professor(a) pesquisador, utilizando o termo usado por Pedro Demo (1996) na sua obra intitulada Educação pela Pesquisa.

A formação continuada, enquanto qualificador da classe docente tem sofrido um achincalhamento no seu percurso, pois já recebeu diversos títulos: como treinamento, reciclagem ou capacitação, sendo que esse modo de formar profissionais ocorre em certos aspectos porque ainda

se pensa a formação continuada distanciada dos interesses docente. Imbernón (2011, p. 47) afirma que, infelizmente, a “formação continuada” ou “contínua” acontece normalmente como ações isoladas, pontuais e de caráter eventual. Portanto, trata-se de uma formação muito mais “descontínua” do que propriamente “contínua”.

Sendo assim, a maioria dos cursos *Stricto sensu* têm como objetivo a formação de pesquisadores em áreas correlacionadas à Educação, visando subsidiar a formação de profissionais altamente qualificados capazes de atuar na transformação integral do discente, de forma que o ambiente social em que atua seja capaz de responder às demandas da sociedade contemporânea. Para Charlier (2001) a formação “é um fator de desenvolvimento pessoal e profissional, mas ela também faz parte do investimento da instituição escolar em seu capital humano”. Nessa proposta, a universidade visa promover a formação objetivando qualificar melhor os professores que nela atuam e também investir em seu potencial transformador.

Diante disso, compreender que socialmente os cursos de formação continuada na modalidade de Pós-Graduação *Stricto sensu* exercem uma forte influência na ação docente, bem como na construção e reconstrução da identidade, possibilita-nos entender que o desenvolvimento desta está diretamente ligado ao desenvolvimento da universidade, da identidade docente e conseqüentemente da sociedade.

É possível, então, observar que a Pós-Graduação *Stricto sensu* tem inúmeros percalços, dos quais se destaca o pequeno número de vagas para mestrados e doutorados, sem contar com a dificuldade para um professor(a) em exercício cursá-la em uma universidade pública apesar de algumas redes de ensino possuírem programas de valorização e incentivo a formação continuada de professores, com investimento em licen-

ças para aprimoramento profissional, garantindo a remuneração durante o período de realização da pesquisa. Cabe ressaltar que atualmente os profissionais em Educação passaram a notar a qualificação a partir de sua representação, o que significa que a identidade vem sendo construída e repensada durante os cursos de graduação tanto pelo professor(a) quanto pela sociedade.

Outro ponto passível de reflexão é o fato do distanciamento do que se é ensinado nos mestrados e doutorados com a prática didático-pedagógica da educação básica, pois a formação *Stricto sensu* forma pesquisadores com um amplo domínio do campo específico, no entanto, isso nem sempre está ligado aos conhecimentos referentes à docência, ou seja, nas escolas que contam com mestres e doutores em seu grupo docente, quase em sua totalidade, tem-se pesquisadores que ensinam, ou tentam ensinar e não professores pesquisadores.

Muitos têm sido os estudos e debates em torno da formação continuada de professores e do trabalho docente. Autores como, Fusari (1997), Nóvoa (2003), André (2000), Gatti (2001), Mizukami (2002), Oliveira (2003), Zabalza (2003), Soares (2004), Souza (2005), Pimenta e Anastasiou (2005), e Rigolon (2007) nos fazem refletir e estudar cada

dia mais os caminhos que a formação continuada de professores tem percorrido no Brasil.

Muito se tem avançado na formação continuada de professores da Educação Básica na Pós-Graduação *Stricto sensu*, mas a ligação entre pesquisa e professor(a) ainda precisa progredir. Sendo assim, constata-se que a formação continuada *Stricto sensu* tem ainda um longo caminho a percorrer, mas é fato que os primeiros passos já foram dados, por exemplo ao observarmos a crescente busca por essa formação na Rede Estadual de Educação de Goiás.

Um olhar sobre a Educação Básica da Rede Estadual de Educação de Goiás

A Rede Estadual de Educação de Goiás, no ano de 2020, contou com 1.009 (mil e nove) unidades escolares subdivididas, com predomínio 72,1% de unidades padrão, sendo essas escolas de ensino regular que oferecem Ensino Fundamental II e Ensino Médio, conforme demonstrado na Tabela 1. É importante saber que cada um desses tipos de Unidades Escolares tem particularidade e isso reflete diretamente na prática docente.

Tabela 1 – Distribuição das Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Padrão	Militar	Tempo Integral	Conveniadas	Quilombolas	Indígenas
728	59	151	60	8	3

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Essas unidades escolares atendem 515.488 (quinhentos e quinze mil e quatrocentos e oitenta e oito) estudantes distribuídos nas etapas educacionais conforme demonstrado na Tabela 2. Salientamos que, mesmo que a legislação seja favorável ao Ensino em

Tempo Integral, a Secretaria de Estado de Educação de Goiás (Seduc-GO) não oferece de forma equânime tal modalidade causando, pois, falta de equidade no processo ensino-aprendizagem e diferenciação no padrão salarial do educador.

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes por nível/modalidade de ensino das unidades escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos
249.428	232.053	34.007

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Evidente que a Rede de Educação do Estado de Goiás atende um avultado número de estudantes, porém a eles não é ofertado um ensino equânime e aos professores também não se oferece as mesmas condições de trabalho, ocasionando desconforto na classe docente estadual, pois de acordo com a tabela 3, a Seduc tem um leque de modelos educacionais nos quais existem adequações salariais e funcionais.

Tabela 3 – Distribuição dos estudantes por tipo de Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Padrão	Tempo Integral	Conveniadas	Militar	Quilombolas	Indígenas	Educação Especial
392.045	43.115	14.674	62.973	2.540	141	3.840

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Para atender a todos esses estudantes, a Secretaria de Estado de Educação contou com 29.096 (vinte nove mil e noventa e seis) servidores entre efetivos e contratos temporários. Sendo que desse total, tem-se 19.169 (dezenove mil cento e sessenta e nove) professores e 9.927 (nove mil novecentos e vinte sete) administrativos.

Nem todos os professores da Rede Estadual de Educação encontram-se ministrando aulas, conforme demonstrado na Tabela 4. Sendo assim, é importante que se analise o porquê desses educadores não estarem em sala. Seria pela necessidade de se ocupar cargos administrativos, a fim de promover o processo de ensino-aprendizagem ou seria pela falta de incentivo em estar na docência?

Tabela 4 – Distribuição dos docentes da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Regentes	Não-regentes	Grupo Gestor
14.380	3.440	1.349

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Adentrando ao foco da pesquisa, vamos lançar um olhar na formação acadêmica desses servidores da Educação de Goiás, sendo importante observar a discrepância dos dados que envolvem a formação continuada de professores. O que nos alerta a refletir o porquê dessa lacuna formativa dos educadores da rede, haja vista a diminuição acentuada no número de professores que investem na formação continuada, descritos na Tabela 5.

Tabela 5 – Distribuição dos estudantes por tipo de Unidades Escolares da Rede Estadual de Educação de Goiás (Seduc-GO), 2020.

Não concluiu o Ensino Fundamental	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Superior	Especialização	Mestrado	Doutorado Especial	Não informado
1.711	977	5.789	10.159	9.774	611	55	20

Fonte: Construída pelos autores para a presente pesquisa. Dados obtidos em: <https://goias360.educacao.go.gov.br/>

Ao analisar um universo de 29.096 (vinte nove mil e noventa e seis) servidores, dos quais 19.169 (65,88%) são professores e perceber dentre eles apenas 55 (0,28%) doutores, refletimos sobre o papel da formação nessa Rede de Educação, pois de acordo com Imbernón (2011):

Considerar o desenvolvimento profissional mais além das práticas da formação e vinculá-lo a fatores não formativos e sim profissionais supõe uma redefinição importante, já que a formação não é analisada apenas como domínio das disciplinas nem se baseia nas características pessoais do professor. Significa também analisar a formação como elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e trabalhistas e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho (IMBERNÓN, 2011, p. 48).

Dessarte, é necessário buscar compreender a importância que a Secretaria de Estado de Educação de Goiás atribui à formação continuada de seus servidores. De acordo com as Diretrizes Operacionais 2020-2022, a SEDUC tem uma gerência especializada no trabalho de qualificação docente que visa:

Acompanhar o professor matriculado em Programas de Pós-Graduação, para que os saberes desenvolvidos em sua pesquisa sejam aplicados em sala de aula.
Residência pedagógica para profissionais em regime probatório.

Buscar parcerias com as Instituições de Ensino Superior (IES), para ampliar a valorização e qualificação de professores em cursos de pós-graduação, em diferentes níveis: especialização, mestrado e doutorado, atendendo às metas 16 e 17 do Plano Estadual de Educação de Goiás 2015 – 2025 (PEE).

Valorizar a experiência profissional do professor, acompanhando e incentivando a permanência desses professores na sala de aula pós-formação (SEDUC, 2020, p.192).

A Secretaria Estadual de Educação de Goiás trata da formação *Stricto sensu* apenas nessa parte do documento, no mais ela trata do tema formação no âmbito da formação continuada a partir de pares em rede colaborativa, porém, de acordo com Imbernón (2011), tudo isso implica em revisão crítica dos conteúdos e dos processos da formação permanente do professor(a) para que gerem um conhecimento profissional ativo e não passivo e não dependente e nem subordinado a um conhecimento externo. Sendo assim a reflexão sobre o fazer pedagógico docente gera um permanente processo de formação continuada e autoformação a partir das necessidades emergentes do ambiente escolar e da própria sala de aula. Logo, a importância da formação continuada no chão da escola, é imprescindível, pois pode ser naquele momento que o professor(a) perceba suas lacunas formativas e busque também as formações fora do ambiente escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelas reflexões conduzidas, temos que a formação continuada pode ser considerada como degrau formativo que compõe o desenvolvimento da prática docente fortalecendo e subsidiando o fazer pedagógico. A formação continuada é um momento que vai para além do aprimoramento, possibilitando uma reflexão do professor(a) sobre sua própria atuação, o que irá fortalecer a construção de uma identidade docente mais potente, atuante e transformadora.

Reconhecemos os avanços na formação continuada de professores da Educação Básica, mas ainda é muito frágil as relações entre o chão da escola, o ser professor(a) com o ser pesquisador(a) que sempre tende a ser mais preponderante principalmente nos cursos *Strictu sensu* voltados para a Educação, há um distanciamento do que se é ensinado nos mestrados e doutorados, principalmente nos acadêmicos, com a prática didático-pedagógica da Educação Básica, pois a formação *Stricto sensu* quase sempre forma pesquisadores com um amplo domínio do campo específico, e compreendemos a formação como uma intrincada teia de relações que envolvem a pesquisa, o ensino e o estudo constante. Trata-se de um processo que deveria permitir ao professor(a) construir a sua identidade profissional, encarnar-se, fazer-se professor(a) e construir um conhecimento profissional.

Ao que tange a pertinência da necessidade da formação continuada para a melhoria da prática docente percebe-se que os professores entendem que esse processo formativo exerce influências pontuais no exercício da pedagogia, posto que o processo de ensino-aprendizagem é ativo e interativo, sendo algo que perpassa por mudanças a todo momento, o que fora evidenciado durante a pandemia COVID-19, quando a Seduc subsidiou a prática docente com

formações que propiciaram fortalecimento de metodologias para a utilização de mídias sociais diversificadas de forma que as aulas remotas tivessem a eficiência e eficácia necessárias para a promoção da aprendizagem do estudante.

Nesse sentido, foi proposta a discussão de métodos e técnicas para a criação de videoaulas, utilização de plataformas e reflexão acerca de temas trabalhados que auxiliassem o professor(a) a repensar sua prática e ter um olhar mais aguçado aos problemas sociais e psicológicos que poderiam ter sido reforçados no período pandêmico. Dessa feita a Secretaria de Estado de Educação de Goiás por meio do Cepfor subsidiou a prática dos professores da rede com formações diversificadas e pontuais.

A plataforma na qual a pesquisa sobre a formação acadêmica dos servidores da Educação de Goiás (Goiás 360) não possibilitou que fossem coletadas as informações sobre as formações ofertadas pelo Cepfor durante a pandemia, porém apontou a discrepância dos dados que envolvem a formação continuada de professores quando se fala em graduação, especialização, mestrado e doutorado e nos instiga a refletir no quanto o professor(a) é incentivado a realizar formações *Strictu sensu* ou ainda se esse profissional acredita que as formações pontuais realizadas durante seus momentos de estudo são suficientes para tornar sua prática docente efetiva e eficaz.

O que realmente é possível afirmar é que o estudo sobre a formação continuada em todas as suas nuances não se esgota tão facilmente e que esta análise suscita uma gama de hipóteses que merecem ser pesquisadas, analisadas e testada em prol do incremento do processo de ensino e da melhoria da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, Papirus, 2000.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 4ª Edição. Curitiba. Editora Universitária Champagnat, 2005.

BERTOTTI, R. G.; RIETOW, G. Uma breve história da formação docente no Brasil: da criação das escolas normais às transformações da ditadura civil militar. XI Congresso Nacional de Educação – Educere. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, de 23 a 26 de setembro de 2013.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452 de 1º de maio de 1943. **Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)**.

_____. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, n.º 2048, p.27833-27841, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação/Capes. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPg) 2005-2010**. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 05 de fev. 2021.

CHARLIER, É. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. *et al.* (Org.). **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 6ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

FREIRE, P. (2007). **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra.

FUSARI, J. C. Formação contínua de educadores. Um estudo de representações de Coordenadores Pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SMESP). **Tese** (Doutorado em Educação). FEUSP, 1997.

GATTI, B. A. Reflexão sobre os desafios da pós-graduação: novas perspectivas sociais, conhecimento e poder. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPED; Campinas: Autores Associados, n. 18, p. 108-116, set-dez. 2001.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. São Paulo: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 109, p. 191-204, 2003.

_____. **Formação de professores para o ensino fundamental:** instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** Aveiro: Universidade de Aveiro, CIFOP, 2003. p. 9-21. (Palestra proferida na Semana da Prática Pedagógica).

GUNTHER, H.; SPAGNOLO, F. “**Vinte anos de pós-graduação:** o que fazem nossos mestres e doutores?” **Ciência e Cultura**, v. 38, n. 10, p. 1.643-1.662, 1986.

HARGREAVES, A. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Formação docente e profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LE MOS, G. K. G.; SOUZA, D. de L. M.; PEREIRA, D. **A Formação Continuada e a Prática Docente.** II Encontro de Licenciaturas e Educação Básica – UFG, 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. **Formação de professores:** prática pedagógica e escola. São Carlos: EdFSCar, 2002. 350p.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos:** novos desafios e como chegar lá. 5. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

NOFFS, N. de A.; RODRIGUES, C. M. R. Andragogia na psicopedagogia: a atuação com adultos. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p.283-292, 2011.

NÓVOA, A. (Org.). Cúmplices ou reféns? **Nova Escola**, São Paulo, n. 162, p. 14-15, abr./ maio 2003.

OLIVEIRA, D. de P. R. **Planejamento estratégico:** conceitos, metodologias e práticas. 19 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RIGOLON, W. de O. Formação continuada de professores alfabetizadores. 2007. 125 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SACRISTÁN, G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos. **Revista Pátio**, ano VIII, n. 29, p. 20, fev/abr. 2004.

SOUZA, A. de M. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informações e decisões. In: SOUZA, Alberto de Mello e. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 90-109.

VELLOSO, J. Introdução. In: VELLOSO, J. (Org.). **A pós-graduação no Brasil: formação e trabalho de mestres e doutores no país**. Brasília: CAPES/UNESCO, 2004.

ZABALZA, M. A. **Competencias Docentes del Profesorado Universitario** – Calidad y Desarrollo Profesional. Madrid: Narcea Ediciones, 2003.

A ARTICULAÇÃO DA MATRIZ CURRICULAR NA INTERFACE DA FORMAÇÃO (DE)COLONIAL DE PROFESSORES DO CAMPO EM CIÊNCIAS DA NATUREZA NO ESTADO DE GOIÁS¹

The articulation of the curricular matrix at the interface of the (de)colonial training of rural teachers in natural sciences in the State of Goiás

Olga Matias Teles Honorato*

Wender Faleiro**

*Licenciada em Letras e Pedagogia, Mestre em Educação - UFCAT.

E-mail: olgamatiasteles2019@gmail.com. ORCID: 0009-0002-3654-5750.

**Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas, Licenciado em Pedagogia – UFU, Mestre em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais e Doutor em Educação - UFU. Pós Doutor em Educação pela PUC-GO. Universidade Federal de Catalão.

E-mail: wender.faleiro@gmail.com. ORCID: 0000-0001-6419-296X.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 27/04/23

Aprovado em: 03/08/23

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201134>

Resumo

Apresentamos uma pesquisa, que se objetiva analisar a articulação da Matriz Curricular das Licenciaturas em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza (LEdoCs) do Estado de Goiás na promoção positiva da Formação Docente Decolonial, baseada na proposta de Walsh (2009), nas concepções de Freire (1979, 2005), Mignolo (2008), Quijano (1992, 2005) dentre outros autores. Metodologicamente de abordagem qualitativa (Bogdan; Biklen 1994), sistematiza um levantamento bibliográfico, cujos dados foram construídos mediante a análise documental, através dos Projetos Político Pedagógicos e de entrevistas semiestruturadas dos docentes e coordenadoras de duas LEdoCs no Estado de Goiás (UFG Regional Goiás e UFCAT). Estamos cientes que o currículo engloba diferentes perspectivas formativas que imbricam relações de poder e de saber. Para tanto, discutimos brevemente a relação entre colonialidade e decolonialidade, Educação do Campo, Matriz Curricular e formação docente. Os resultados obtidos mostraram que as duas LEdoCs analisadas utilizam a Matriz Curricular para promover o fortalecimento de uma formação inicial decolonial de professores/as do campo e que o trabalho pedagógico nessa perspectiva visa uma abertura ao diálogo não apenas entre conteúdos de formação por áreas do conhecimento (interdisciplinaridade), mas uma ação pedagógica que possibilite uma práxis voltada para a integração de saberes, para além das disciplinas e da hierarquização do saber. Uma prática pedagógica que estimula a construir, suscitar outros questionamentos críticos e transformar os licenciandos em indivíduos livres, justos, autônomos, conscientes e críticos, capazes de produzir o seu próprio conhecimento.

Palavras - chave: Educação do Campo. Formação de professores. Decolonialidade. Matriz Curricular.

¹O presente artigo faz parte da dissertação de mestrado da primeira autora sob a orientação do segundo.

Abstract

We present a research, which aims to analyze the articulation of the Curricular Matrix of Degrees in Rural Education with qualification in Natural Sciences (LEdoCs) of the State of Goiás in the positive promotion of Decolonial Teacher Training, based on the proposal of Walsh (2009), on the conceptions of Freire (1979, 2005), Mignolo (2008), Quijano (1992, 2005) among other authors. Methodologically with a qualitative approach (Bogdan; Biklen 1994), it systematizes a bibliographical survey, whose data were constructed through document analysis, through Political Pedagogical Projects and semi-structured interviews of teachers and coordinators of two LEdoCs in the State of Goiás (UFG Regional Goiás and UFCAT). We are aware that the curriculum encompasses different formative perspectives that intertwine relations of power and knowledge. To do so, we briefly discuss the relationship between coloniality and decoloniality, Rural Education, Curriculum Matrix and teacher training. The results obtained showed that the two LEdoCs analyzed use the Curriculum Matrix to promote the strengthening of a decolonial initial training of rural teachers and that the pedagogical work in this perspective aims to open up dialogue not only between training contents by areas of knowledge (interdisciplinarity), but a pedagogical action that enables a praxis aimed at the integration of knowledge, beyond disciplines and the hierarchization of knowledge. A pedagogical practice that encourages building, raising other critical questions and transforming undergraduates into free, fair, autonomous, conscious and critical individuals, capable of producing their own knowledge.

Keywords: Rural Education. Teacher training. Decoloniality. Curriculum.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos observado que os termos colonialidade e decolonialidade ainda causam estranhamento no cenário educacional brasileiro, pois trata-se de temas recentes nas pesquisas, principalmente correlacionados à formação de professores/as. É notório a emergência do debate dessa temática na sociedade e nas universidades brasileiras. Sendo assim, é de suma importância aproximar os debates em torno do movimento decolonial e questionar os inúmeros mecanismos de poder criados por meio da cultura hegemônica (MIGNOLO, 2003), onde inferioriza e menospreza as populações indígenas, afro-brasileiras, pobres e negras escravizadas.

Contrapondo a essa ideia, a decolonialidade aponta uma ruptura com a cultura hegemônica, com as formas de existir que sustentam a colonialidade do poder, do saber, do ser e da natureza, pro-

movendo novas formas do fazer pedagógico. Nesse contexto, Catherine Walsh (2009) salienta que a pedagogia decolonial não é desfazer ou superar o movimento colonial, em favor de outro (pós-colonial), mas despertar uma nova visão acerca da formação de professores/as, é transformar a sala de aula num lugar de resistência.

No cenário educacional brasileiro, no âmbito dos Cursos de Licenciatura de formação docente, observamos que trazem práticas pedagógicas retrógradas, com conteúdos engessados fora da realidade dos estudantes, onde se instaurou formas de exclusão e desigualdades legitimadas pela classe dominadora (eurocêntrica).

Ao pensar na realidade dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo sobretudo com habilitação em Ciências da Natureza, de acordo com as

concepções de Fernandes (2011) “o campo não é só espaço da produção agrícola; os camponeses devem ser respeitados em sua identidade própria, sua cultura, isto é, o campo é lugar de vida e, sobretudo de Educação” (FERNANDES, 2011, p.137). Santos (2017) observa que as políticas voltadas para a Educação do Campo, se mostram como um marco para história da Educação brasileira. Mas, a sua implementação ocorre em passos lentos, o que acaba por dificultar a sua efetivação nas escolas do campo espalhadas pelo Brasil, e o acesso desses estudantes ao conhecimento científico. No ano de 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), no âmbito do MEC. Secretaria essa, que foi importante para o desenvolvimento da Educação do Campo, a partir da Coordenação Geral da Educação do Campo. Com a SECADI, Santos (2017, p. 216-217) afirma que:

Este fato significou a inclusão, na estrutura federal, de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades. Nessa conjuntura, podemos sinalizar com algumas iniciativas que contribuíram, de alguma forma, para representação das identidades das escolas do campo.

Moraes e Batista (2010) vão dizer que essa secretaria reconheceu que a população do campo necessita de políticas públicas voltadas para o seu modo de vida, de pensar e de produzir. Em 2004, temos a ocorrência da II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, que promoveu avanços na construção de um projeto político e pedagógico de Educação e no dimensionamento de um conceito de Educação do Campo. Essa conferência evidenciou as várias experiências educativas construídas pelos movimentos sociais e possibilitou a participação de novos movimentos e entidade (MORAES; BATISTA, 2010).

O currículo, sendo um campo de disputa, precisa no seu desenvolvimento envolver a comunidade escolar de forma a considerar a sua realidade e suas necessidades. Os autores ainda apontam, que para a Educação do Campo, o currículo por si só, não vai conseguir suprir todos os desafios existentes, tão pouco resolverá todos os problemas, mas se apresenta como uma possibilidade para os seus enfrentamentos.

Assim, configura-se que a Educação do Campo é uma luta social pelo direito à Educação pelos trabalhadores do campo, ou seja, não é um acesso a qualquer educação. Mas sim uma educação “feita por eles mesmos e não apenas em seu nome”. Ela “não é para nem apenas com, mas sim dos camponeses” (CALDART, 2011, p. 261). Neste sentido Caldart (2012) acrescenta que as práticas de Educação do Campo:

reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida, mas assumem a tensão de constituir, no diverso a unidade no confronto principal, reafirmando a identidade de classe da população camponesa e também o objetivo de superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas. (CALDART, 2012, p. 152).

Dessa forma, a escola, para a Educação do Campo, tem uma importante função social, que é a de sistematizar os conhecimentos historicamente reconhecidos e socialmente validados por essas populações, respeitando-os nos seus saberes, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos, preparando-os para não receberem e aceitarem, de forma acrítica, os saberes advindos de fora. Parte daí a importância de voltarmos nossa atenção às formações iniciais, de maneira que se forme docentes atentos para este processo de valorização e respeito à cultura camponesa.

Nesse sentido, a escola, ao ser levada ao campo, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. Para Leite (1999, p. 99):

A função primordial da escola é ensinar, transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, aquilo que lhe é identificador.

Assim, destacamos novamente a importância de que as especificidades dos alunos do campo sejam levadas em consideração no processo de ensino e aprendizagem destes sujeitos. O Plano Nacional de Educação defende a Educação do Campo, a luta dos povos do campo, que têm o direito de estudar no lugar onde vivem, que têm o direito a uma Educação de qualidade, que respeita sua identidade, sua cultura, seu histórico de vida, que considere a sua realidade e seus interesses. É nesta perspectiva que Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 141) afirmam: “a Educação do Campo é um conceito cunhado com preocupação de se delimitar um território teórico”. Ao analisar as políticas de constituição da Educação do Campo, Santos (2017, p. 213), observa que:

No âmbito das políticas públicas para Educação do Campo existem inúmeros problemas que precisam ser urgentemente encarados e resolvidos: 1) localização geográfica das escolas, em sua grande maioria, distantes da residência dos estudantes. 2) precariedade dos meios de transporte e das estradas. 3) baixa densidade populacional em alguns territórios rurais. 4) fechamento de milhares de escolas do campo na última década. 5) formação dos educadores/as e organi-

zação curricular. 6) pouquíssima oferta de vagas para os estudantes do campo nas séries finais do ensino fundamental e médio. 7) poucos recursos utilizados na construção e manutenção das escolas do campo. 8) Recuo da agricultura familiar e avanço do agro-negócio. 9) utilização cada vez maior de agrotóxicos. 10) investimentos em sementes transgênicas, em detrimento das sementes crioulas. Diante deste cenário é possível perceber que, historicamente, as políticas públicas para a chamada “Educação rural” estiveram vinculadas aos projetos conservadores e tradicionais de ruralidades para o país.

A partir do apontado pelo autor, destacamos a necessidade de políticas públicas voltadas para a formação de educadores/as e a organização curricular para que ambas possam dialogar e promover um ensino igualitário e de qualidade para os futuros formadores dentro dos Cursos de Licenciaturas de Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Estado de Goiás.

De acordo com Moreira e Candau (2006), à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento. Neste sentido,

O currículo é visto como território em que ocorrem disputas culturais, em que se travam lutas entre diferentes significados do indivíduo, do mundo e da sociedade, no processo de formação de identidades. Essa constatação levanta, inevitavelmente, algumas questões. Que identidades os atuais currículos estão ajudando a produzir? Que identidades deveriam produzir? Identidades em sintonia com padrões dominantes ou identidades plurais? Identidades comprometidas com o arranjo social existente ou identidades questionadoras e críticas? (MOREIRA, 2001, p. 43).

De acordo com Moreira (2001), é necessário refletir e questionar se os currículos das LEdoCs são construídos sobre padrões culturais hegemônicos, partindo da Europa e não abrangem a realidade dos licenciandos ou aqueles que visam promover mudanças a partir do pensamento decolonial para enriquecer sua prática pedagógica.

Partindo dessa premissa, eis a seguinte indagação que direcionou as discussões do nosso trabalho: Os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás utilizam sua Matriz Curricular para a promoção e fortalecimento de uma formação inicial decolonial de professores? A partir dessa problemática, a presente pesquisa, objetiva analisar a articulação da Matriz Curricular das Licenciaturas em Educação do Campo do Estado de Goiás na promoção positiva da Formação Docente Decolonial. E, de forma específica, analisar a proposta formativa presente nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos; identificar nos PPPs os aspectos referentes a formação decolonial dos licenciandos; conhecer a visão dos docentes e das coordenadoras dos cursos frente a formação decolonial docente.

METODOLOGIA

A presente pesquisa é de natureza qualitativa. Bogdan e Biklen (1994, p. 48) afirmam que a pesquisa qualitativa se caracteriza por coletar os dados no “ambiente natural”, por meio “do contato direto do pesquisador com a situação estudada”, instruir de maneira descritiva e desvendar a “perspectiva dos participantes”, “valorizando o processo” de construção de dados. Destacamos que esse contato com a situação estudada na presente pesquisa se deu a partir de entrevistas realizadas entre os meses de agosto a novembro de 2022, com docentes e coordenadoras dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo

com habilitação em Ciências de duas LEdoCs: Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e Universidade Federal de Goiás/*Campus* Cidade de Goiás.

Realizamos uma entrevista semiestruturada, como instrumento para enriquecer a construção de dados, pois ela permite responder ao problema de pesquisa a partir da análise da opinião/experiência dos participantes sobre a temática estudada, pois se trata de um documento com objetivos pré-estabelecidos. As duas coordenadoras e todos os docentes, que ministravam aulas durante o ano de 2021, das duas Instituições de Ensino Superior (IES) foram convidados a participar da pesquisa. Foram encaminhados 22 questionários, sendo 11 para a LEdoC da UFCAT e o mesmo número para a *Campus/Cidade* de Goiás. Após longa jornada, entre envios e reenvios das entrevistas, tivemos ao total nove respondentes, sendo cinco da LEdoC de Goiás e quatro da LEdoC da UFCAT. Em relação, ao Grupo Gestor, as duas coordenadoras responderam à entrevista.

Dos 13 docentes que não responderam à entrevista a maioria (61,5% n= 8) não justificou, os seis (38,5%) demais justificaram que não poderiam responder, pois estavam com uma jornada de trabalho exaustiva. O anonimato dos respondentes foi garantido, e os mesmos escolheram seus codinomes, durante a entrevista, assim, aos docentes da LEdoC de Goiás, se apresentaram da seguinte maneira: *Ana, Maria, João, Gandalf e Heitor* e para LEdoC da UFCAT, *Flor, Helena, Soraia e Fabiana*.

Na análise dos dados aplicamos técnicas lógicas para obter informações relevantes a partir de dados qualitativos frente às entrevistas realizadas com as coordenadoras e docentes, o que foi consolidando, limitando e interpretando os dados extraídos. Nesse processo de reflexão, buscamos identificar a relação entre os dados construídos junto às entrevistas realizadas nas LEdoCs, para melhor compreender a presença da decolonialidade nos cursos investigados.

Assim, os dados tabulados foram organizados e analisados a partir do referencial teórico adotado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos Projetos Político Pedagógicos das duas LEdoCs foi realizada de maneira específica, visto que o objetivo foi conhecer a Matriz Curricular e analisar os Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás e verificar se esta contempla explicitamente a promoção e fortalecimento de uma formação inicial decolonial de docentes. De acordo com os Projetos Político Pedagógicos das Universidades Federal de Catalão e UFG Campus Cidade de Goiás, a Matriz Curricular é elaborada a partir da publicação de Pareceres e Resoluções do MEC que promovem orientações às instituições com o objetivo de manter a organização, a igualdade e qualidade de ensino.

Os cursos de Licenciatura em Educação do Campo investigados acontecem na modalidade presencial, em Regime de Alternância, com horário de funcionamento noturno, com carga horária de 3.200 horas, distribuídas em oito semestres letivos. Tal projeção torna possível a sua integralização em quatro anos no mínimo.

Nos Projetos Político Pedagógicos de Goiás (2017) e UFCAT (2021) é mencionado que a estruturação curricular é pautada na *multidisciplinaridade* e *interdisciplinaridade*. Nesses projetos a multidisciplinaridade representa uma característica da interdisciplinaridade, que conforme (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995), é marcada pelo intenso diálogo entre diversos campos do conhecimento e há diferentes níveis, ou seja, professores/as de disciplinas diferentes podem falar sobre o mesmo assunto e as ações pedagógicas podem ser simultâneas, mas não interligadas.

No contexto do ensino interdisciplinar, Fazenda (2011, p.12) pontua que “integração não pode ser pensada apenas no nível de integração de conteúdo ou métodos, mas basicamente no nível de integração de conhecimentos parciais, específicos, tendo em vista um conhecer global”. Ainda, nessa perspectiva, Japiassu (1976, p. 75) esclarece que:

[...] a colaboração entre as diversas disciplinas ou entre os setores heterogêneos de uma mesma ciência conduz a interações propriamente ditas, isto é, a uma certa reciprocidade nos intercâmbios, de tal forma que, no final do processo interativo, cada disciplina saia enriquecida. [...] incorporar os resultados de várias especialidades, tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicas, fazendo uso dos esquemas conceituais e análises que se encontram nos diversos ramos do saber, afim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados (JAPIASSU, 1976, p. 75).

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto. A interdisciplinaridade visa à recuperação da unidade humana pela passagem de uma subjetividade para uma intersubjetividade e, assim sendo, recupera a ideia primeira de cultura (formação do homem total), o papel da escola (formação do homem inserido em sua realidade) e o papel do homem (agente das mudanças do mundo). Portanto, mais do que identificar um conceito para interdisciplinaridade, o que os autores buscam é encontrar seu sentido epistemológico, seu papel e suas implicações sobre o processo do conhecer.

Portanto, os dois cursos se organizam a partir de disciplinas que buscam a interdisciplinaridade, além da formação por área do conhecimento, que segundo Fernandes e Coutinho (2021), já se apre-

senta como uma forma de promover uma formação decolonial. Conforme Molina e Hage (2015, p. 123):

[...] a formação por áreas de conhecimento deve desenvolver-se tendo como intencionalidade maior promover estratégias que contribuam para superar a fragmentação do conhecimento, criando, propondo e promovendo ações docentes articuladas interdisciplinarmente, associadas intrinsecamente às transformações no funcionamento da escola e articuladas, ainda, às demandas da comunidade rural na qual se insere esta escola.

Podemos considerar que a proposta de formação por áreas de conhecimento visa, por um lado, esgarçar as fronteiras disciplinares que se acomodam a conhecimentos próprios do espaço acadêmico-científico, pautados no sistema-mundo capitalista, patriarcal e colonial, e, por outro, problematizar o espaço que essas disciplinas ocupam na educação escolar do campo (FERNANDES, 2019).

Os quadros 1 e 2 mostram as disciplinas que buscam a interdisciplinaridade.

Quadro 1 – Disciplinas que compõem a Matriz Curricular da LEdoC da UFCAT, 2021.

COMPONENTE CURRICULAR 1º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Política e Gestão da Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Realidade Brasileira do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Leitura e Produção de Textos I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
04	Matemática para Ciências da Natureza I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	Introdução às Ciências da Natureza e Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Seminário de Integração I	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				336h
COMPONENTE CURRICULAR 2º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Psicologia Da Educação I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Sociologia e Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Leitura e Produção de Textos II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
04	Matemática para Ciências da Natureza II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	Ciências da Natureza: Biologia I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Seminário de Integração II	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				336h
COMPONENTE CURRICULAR 3º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Psicologia da Educação II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Educação Especial e Inclusão	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Ciências da Natureza: Química I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
04	Ciências da Natureza: Biologia II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
05	Ciências da Natureza: Física I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Seminário de Integração III	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				336h

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

COMPONENTE CURRICULAR 4º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Laboratório de Ensino de Ciências da Natureza I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
02	Questão Agrária e Agricultura Familiar	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Ciências da Natureza: Química II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
04	Ciências da Natureza: Biologia III	OBRIGATÓRIO	NE	64h
05	Ciências da Natureza: Física II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Seminário de Integração IV	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				336h
COMPONENTE CURRICULAR 5º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Ciências da Natureza: Química III	OBRIGATÓRIO	NE	64h
02	Didática e Formação de Professores	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Fundamentos Filosóficos Sócio-Históricos da Educação	OBRIGATÓRIO	NC	64h
04	Ciências da Natureza: Física III	OBRIGATÓRIO	NE	64h
05	Estágio de Docência em Ciências em Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental ou EJA I	OBRIGATÓRIO	NE	100h
06	Seminário de Integração V	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				372h
COMPONENTE CURRICULAR 6º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Laboratório de Ensino de Ciências da Natureza II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
02	Ciência, Tecnologia e Sociedade	OBRIGATÓRIO	NE	64h
03	Pesquisa em Educação	OBRIGATÓRIO	NC	64h
04	Estágio de Docência em Ciências em Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental ou EJA II	OBRIGATÓRIO	NE	100h
05	Seminário de Integração VI	OBRIGATÓRIO	NC	16h
06	Educação de Jovens e Adultos	OBRIGATÓRIO	NC	64h
Carga horária total				372h
COMPONENTE CURRICULAR 7º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Educação Popular e os Movimentos Sociais	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Núcleo Livre	OPTATIVO	NL	64h
04	Estágio de Docência em Ciências em Ciências da Natureza Ensino Médio ou EJA III	OBRIGATÓRIO	NE	100h
05	Trabalho de Conclusão de Curso I	OBRIGATÓRIO	NE	64h
06	Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	OBRIGATÓRIO	NC	64h
07	Seminário de Integração VII		NC	64h
Carga horária total				436h

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

COMPONENTE CURRICULAR 8º período		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Diversidade e Cultura	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Currículo, Cultura e Avaliação	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Estágio de Docência em Ciências em Ciências da Natureza Ensino Médio ou EJA IV	OBRIGATÓRIO	NE	100h
04	Trabalho de Conclusão de Curso II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	Políticas Educacionais no Brasil	OBRIGATÓRIO	NC	64h
06	Núcleo Livre	OPTATIVO	NL	64h
07	Seminário de Integração VIII	OBRIGATÓRIO	NC	16h
Carga horária total				436h

Fonte: produção própria a partir do PPP/UFCAT 2021

Quadro 2 – Disciplinas que compõem a Matriz Curricular da LEdoC Cidade de Goiás, 2017.

COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Tópicos em Biologia I: Introdução ao pensamento biológico	OBRIGATÓRIO	NE	32h
02	Conceitos Básicos de Química e suas aplicações no cotidiano do Campo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
03	Estado, Políticas Públicas da Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	32h
04	Capitalismo e Questão Social	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Aspecto Histórico-culturais da Matemática e da Educação Matemática	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Leitura, Produção Escrita e Textual I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Filosofia da Ciência	OBRIGATÓRIO	NC	32h
08	Experiência Compartilhada I (Tempo-Comunidade)	OBRIGATÓRIO	NC	64h
09	Questões ambientais e desenvolvimento sustentável	OBRIGATÓRIO	NC	32h
Carga horária total				320h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Tópicos em Biologia II: Fatores genéticos e biodiversidade	OBRIGATÓRIO	NE	32h
02	Tópicos em Física I: Fundamentos da Física e o Contexto do Cotidiano do Campo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
03	Leitura, Produção Escrita e Textual II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
04	Infância, Juventude e Família no Campo	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Pesquisa e produção do conhecimento em Educação	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Ética e Política	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Matemática Básica I	OBRIGATÓRIO	NC	32h

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

08	Experiência Compartilhada II (Tempo-Comunidade)	OBRIGATÓRIO	NC	64h
09	Fundamentos da Química aplicados à Química dos solos, água e atmosfera	OBRIGATÓRIO	NE	32h
Carga horária total				320h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Tópicos em Física II: Termodinâmica e aplicações no Campo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
02	Organização dos processos educativos I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
03	Matemática Básica II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
04	Manejo de ecossistemas para produção I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Questão rural, urbana e movimentos sociais	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Experiência Compartilhada III (Tempo-Comunidade)	OBRIGATÓRIO	NC	64h
07	Políticas Educacionais Brasileiras	OBRIGATÓRIO	NC	64h
08	Tópicos em Biologia III: Biodiversidade vegetal e o Cerrado	OBRIGATÓRIO	NC	32h
Carga horária total				320h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Teorias da Educação I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
02	Didática I	OBRIGATÓRIO	NC	32h
03	Química dos seres vivos e dos produtos naturais	OBRIGATÓRIO	NE	32h
04	Tópicos em Física III: Ondas e Fluidos	OBRIGATÓRIO	NE	32h
05	Organização dos processos educativos II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Campo, periferias urbanas e processos migratórios	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Manejo de ecossistemas para produção II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
08	Fundamentos Filosóficos Sócio-Históricos da Educação	OBRIGATÓRIO	NC	64h
09	Experiência Compartilhada IV (Tempo-Comunidade)	OBRIGATÓRIO	NC	64h
Carga horária total				352h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Teorias da Educação II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
02	Processos Químicos de obtenção de energia e o contexto do Campo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
03	Tópicos em Física IV: Eletromagnetismo	OBRIGATÓRIO	NE	32h
04	Psicologia da Educação I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	LIBRAS	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Didática II	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	OBRIGATÓRIO	NE	64h

Artigo *A articulação da matriz curricular na interface da formação (de)colonial de professores do campo em ciências da natureza no Estado de Goiás*

08	Estágio Supervisionado I	OBRIGATÓRIO	NE	100h
09	Núcleo Livre	OBRIGATÓRIO	NL	32h
Carga horária total				420h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Tópicos em Biologia IV: anatomia e fisiologia animal comparada	OBRIGATÓRIO	NE	32h
02	Psicologia da Educação II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
03	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II	OBRIGATÓRIO	NE	64h
04	Técnica para a agricultura sustentável de base agroecológica	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Estágio Supervisionado II	OBRIGATÓRIO	NE	100h
06	Tecnologia no Ensino de Ciências	OBRIGATÓRIO	NE	32h
07	Núcleo Livre	OBRIGATÓRIO	NL	64h
Carga horária total				388h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza III	OBRIGATÓRIO	NE	64h
02	Etnias, Gênero, Sexualidade e Educação	OBRIGATÓRIO	NE	32h
03	Relações Étnico-raciais e Educação do Campo	OBRIGATÓRIO	NC	32h
04	Orientação de TCC I	OBRIGATÓRIO	NC	64h
05	Estágio Supervisionado III	OBRIGATÓRIO	NE	100h
06	Instrumentação para o Ensino de Ciências	OBRIGATÓRIO	NE	64h
07	Núcleo Livre	OBRIGATÓRIO	NL	64h
Carga horária total				420h
COMPONENTE CURRICULAR		NATUREZA	NÚCLEO	CHT
01	Orientação de TCC II	OBRIGATÓRIO	NC	64h
02	Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV	OBRIGATÓRIO	NE	64h
03	Estágio Supervisionado IV	OBRIGATÓRIO	NE	100h
04	Matemática Básica III	OBRIGATÓRIO	NC	32h
05	Leitura, Produção Escrita e Textual III	OBRIGATÓRIO	NC	32h
06	Direitos Humanos e Inclusão	OBRIGATÓRIO	NC	32h
07	Núcleo Livre	OBRIGATÓRIO	NL	32h
Carga horária total				356h

Fonte: produção própria a partir do PPP/Goiás 2017.

A partir da análise da Matriz Curricular das duas IES e através da entrevista semiestruturada das coordenadoras e do corpo docente, observamos que a estruturação curricular dos dois cursos analisados, dialogam com a perspectiva da pedagogia decolonial, pois o processo formativo só acontece de verdade no momento em ocorre o trabalho entre professores e alunos, grupo gestor e demais membros da comunidade escolar. Sendo assim, a integração não deve ser apenas entre conteúdos, mas entre os sujeitos, conceitos, informações, experiências e metodologias aplicadas no ensino. A interdisciplinaridade vai além da simples junção de conteúdos.

Sendo assim, de acordo com os PPPs dos cursos analisados, os licenciandos também podem desenvolver projetos políticos pedagógicos na área de Ciências da Natureza em espaços educativos escolares e comunitários, organizações não-governamentais, órgãos públicos e privados e movimentos sociais. É com protagonismo na sala de aula que os futuros docentes são incentivados a sair da zona de conforto, ou seja, são solicitados a não seguir o trivial, tradicional ou modelos já existentes de ensino; a não seguir a educação bancária, que é definida por Freire como “um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 2005, p. 80).

Nesse sentido, de modo a superar colonialidades, há uma necessidade dos professores de áreas diversas, não apenas das Ciências Humanas, romperem com a lógica de um conhecimento eurocentrado. Professores, tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior, devem decolonizar o seu próprio pensamento e saber, com o intuito de construir um conhecimento decolonial, pautado na liberdade de produção, crítica, com capacidade para gerar mudança. Pois, parte do processo de libertação social de todo poder organizado sob a desigualdade se realiza na desconstrução e reconstrução do pensamento (QUIJANO, 1992).

Os dois cursos investigados também coadunam do Regime de Alternância, que vai além de uma mera metodologia, pois a mesma se estrutura com base em uma articulação entre ação – reflexão – ação (FREIRE, 1979), em um encontro didático-pedagógico planejado e organizado no diálogo com o objetivo de desenvolver no Licenciando um pensar crítico acerca da realidade em que está inserido.

A Pedagogia da Alternância é uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem em tempos alternados: “a propriedade familiar e a escola”, desenvolvida por uma educação no meio rural. Nessa perspectiva, a alternância se constituiu com ênfase numa educação que relacionasse escola, família e trabalho, com intuito de possibilitar a manutenção do jovem do campo no campo. No contexto do Curso das LEdoCs analisadas utiliza-se como metodologia a Pedagogia da Alternância, que é entendida como a vivência nos processos educativos de forma alternada em que parte das experiências de formação ocorre em espaços formais de Educação e outra parte ocorre na comunidade, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, e em outros espaços educativos do campo.

A articulação entre teoria e prática nas LEdoCs ocorre simultaneamente durante toda a formação, que se dá no TU (Tempo-Universidade) e TC (Tempo-Comunidade). A formação no TU compreende espaços de integração dos diferentes conteúdos previstos na Matriz Curricular, caracterizados por momentos de problematização, reflexão e produção de conhecimento articulados entre os saberes produzidos pelos sujeitos do Campo e os saberes científicos, que são conduzidos por docentes de diversas áreas de conhecimento.

Os licenciandos desenvolvem no TC atividades orientadas nas Escolas de Ensino Fundamental e Médio, assim como em sindicatos, associações, organizações e movimentos sociais. Desta forma, eles terão

oportunidade de elaborar reflexões e constituir as bases que subsidiarão a prática pedagógica do curso.

Com isso, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza é organizado em Componentes Curriculares, de forma que contemplem temas relacionados às especificidades do Campo e aos conhecimentos das áreas de Química, Física e Biologia e da formação docente (conforme quadros 1 e 2).

A Matriz Curricular dos cursos se organiza em disciplinas de: Núcleo Comum (NC); Núcleo Específico (NE) e Núcleo Livre (NL). O NC consiste no desenvolvimento do currículo a partir das disciplinas que possibilitem o suporte teórico-metodológico das áreas humanas: sociais, exatas e agrárias (Matemática, Pedagogia, Filosofia, Agronomia, Psicologia etc.). Mas, pela especificidade do curso se exige a interdisciplinaridade constante, contribuindo para a formação crítica, reflexiva e propositiva das LEdoCs. Em relação ao NE, são as disciplinas pedagógicas relacionadas às Ciências da Natureza, as quais proporcionam o enriquecimento curricular nas áreas de Química, Física, Biologia e Ensino de Ciências da Natureza e os Estágios. Compreende as atividades relacionadas à especificidade exigida nas LEdoCs. Os conteúdos do Núcleo Livre (NL) são de caráter teórico ou prático, onde o licenciando poderá cursar as disciplinas no interior do próprio curso (PPP/Goiás).

A partir desses pressupostos, podemos ver que a Matriz Curricular das duas IES oferecem disciplinas capazes de tornar os licenciandos aptos para a docência nas áreas de Ciências da Natureza, relacionadas à Química, Física e Biologia, nas séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de ensiná-los a produzir materiais específicos para a área e atuarem na gestão de processos educativos escolares, visando a construção e difusão de projetos pedagó-

gicos, capazes de quebrar paradigmas disciplinares que herdamos dos modelos europeus do século XIX.

A partir da análise da Matriz Curricular das duas LEdoCs, em relação especificamente as disciplinas de Núcleo Livre, observamos que estão previstas, conforme prevê a Resolução – CEPEC 1122/2012 da UFCAT e da UFG Campus/Cidade de Goiás, em seu Art. 12, que define NL como o conjunto de conteúdos que tem por objetivo:

- I – ampliar e diversificar a formação do estudante;
- II – promover a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade;
- III – possibilitar o aprofundamento de estudo em áreas de interesse do estudante;
- IV – viabilizar o intercâmbio entre estudantes de diferentes cursos da UFG.

A Resolução ainda dispõe que o NL poderá se organizar como disciplinas ou eixos temáticos/módulos criados exclusivamente para este núcleo. Em relação à carga horária, no Art. 12, § 6º, “Em todo curso, a carga horária total do NL deverá ser de, no mínimo, cento e vinte e oito (128) horas.” Assim, a opção dos cursos é por dois NL, e serem ofertados como disciplinas e eixos temáticos relevantes para a formação do licenciado em Educação do Campo. Em relação às disciplinas do Núcleo Livre, os alunos têm liberdade de escolher e cursar as disciplinas ofertadas por outros cursos da Instituição.

De acordo com os Projetos Político Pedagógicos das LEdoCs investigadas, as Atividades Complementares têm a finalidade de enriquecer o processo formativo de ensino-aprendizagem, privilegiando a complementação da formação social e profissional. Observamos que, através da realização de Atividades Complementares abrem-se as portas para que o licenciando conheça sua profissão sob outros aspectos, tendo acesso

ao aprendizado de coisas novas, fora do modelo tradicional de ensino.

Portanto, o papel das Atividades Complementares nos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo são alternativas de aprendizado que permitem o desenvolvimento da autonomia dos licenciandos, transformando-os em sujeitos críticos, reflexivos e justos. Sendo assim, Atividades Complementares serem válidas para qualquer outro curso, não basta enxergá-las somente como uma obrigação e cumprí-las com a única intenção de completar a carga horária. Para que seja um aprendizado válido, o licenciado deve escolher ações que tenham sentido para ele, que tragam reflexos positivos e favoreçam o seu crescimento pleno.

A Prática como Componente Curricular se faz presente na Matriz Curricular dos dois PPPs; é uma prática que produz algo no âmbito do ensino ou “deve estar presente desde o início do curso.” (BRASIL, 2001, p.9). Por outro lado, o documento da LEdoC de Campus/Cidade de Goiás começa a apresentar uma diretriz para esse termo, antes mesmo de defini-lo:

A prática, como componente curricular, que terá necessariamente a marca dos projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, pode envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. [...]. Pode-se assinalar também uma presença junto a agências educacionais não escolares [...]. Professores são ligados a entidade de representação profissional cuja existência e legislação eles devem conhecer previamente. Importante também é o conhecimento de famílias de estudantes sob vários pontos de vista, pois eles propiciam um melhor conhecimento ethos dos alunos. É fundamental que haja tempo e espaço para a prática (BRASIL, 2001, p.9).

Logo, observamos que a Prática como Componente Curricular, deve estar presente dentro de todos os espaços formativos. No âmbito das duas LEdoCs analisadas compreendemos que a articulação entre teoria e prática devem ser vistas como realidades constitutivas e constituintes, que apesar de distintas, seriam complementares e mutuamente relacionadas. Isso implica entender que as disciplinas que compõem um currículo possuem, ao mesmo tempo, uma dimensão teórica e uma dimensão prática, mesmo quando essas disciplinas comportam uma natureza teórica, como as disciplinas que se referem aos fundamentos da educação e as disciplinas das áreas específicas.

Dentre as possibilidades de Práticas como Componente Curricular, dos dois Cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza do Estado de Goiás, elencadas a seguir podemos destacar como prioritárias:

- 1) Desenvolvimento do plano de trabalho do TC. Este consiste em uma pesquisa de campo, sob orientação dos professores de forma interdisciplinar, que é elaborada a cada TC de acordo com o andamento das disciplinas no curso e a realidade de cada turma.
- 2) Visitas orientadas a museus, cidades históricas, comunidades rurais, plenários das câmaras legislativas municipais, estaduais e federais e demais instâncias governamentais e não governamentais.
- 3) Participação no planejamento, organização e execução de eventos científicos, acadêmicos e culturais do LEdoC e da UFG, entidades de classe, sindicatos, secretarias de Educação e outros espaços educativos escolares e não escolares.
- 4) Realização de revisão bibliográfica para estudos e pesquisas no âmbito das disciplinas/semestres, preferencialmente de forma a propiciar o diálogo entre disciplinas e áreas de conhecimento.

- 5) Participação no planejamento, organização e execução de atividades educativas, culturais e de lazer orientado para crianças, jovens e adultos integradas às atividades de Estágios Supervisionados.
- 6) Elaboração de recursos didáticos tais como: softwares e vídeos educacionais, textos, portfólios e livros literários, dentre outros.
- 7) Organização de seminários temáticos integradores no âmbito das disciplinas por período, por áreas afins ou outras formas de organização, semestrais ou anuais.
- 8) Observação e reflexão sobre situações educativas.
- 9) Observação e reflexão das práticas de ensino: laboratorial e experimental.
- 10) Observação, diagnóstico e análise dos processos organizacionais e de gestão da educação nos diferentes sistemas de ensino.
- 11) Exame crítico das matrizes curriculares e materiais didáticos destinados ao processo ensino-aprendizagem nos estabelecimentos de ensino.
- 12) Compreensão e análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem associados para além das interações interpessoais (PPP/Goiás, 2017, p.98-99).

Neste contexto, a proposição da Prática como Componente Curricular resulta da tentativa de solucionar o desafio de articular teoria e prática. Sendo assim, observamos que a Prática como Componente Curricular para ser mais abrangente, deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor(a), transcendendo a sala de aula para o conjunto do ambiente universitário e da própria realidade dos licenciandos, podendo também envolver uma articulação com os órgãos normativos e com os órgãos executivos dos sistemas. Com relação das atividades realizadas entre a Prática como Componente Curricular articulada com as disciplinas ministradas no curso, apresentamos alguns excertos dos docentes entrevistados:

Excerto 1 - “Procuro organizar visitas técnicas às escolas do campo, bem como ações com a comunidade escolar do município.” (ANA - Goiás)

Excerto 2 - “A CH de PCC está diluída nas disciplinas do curso. Nas disciplinas que trabalho procuro desenvolver discussões sobre como os estudantes podem desenvolver os conteúdos na Educação Básica em escolas do Campo. Procuramos planejar e elaborar atividades pedagógicas que abordem os conteúdos das disciplinas contextualizado à realidade das escolas do Campo e fazendo as transposições didáticas necessárias.” (MARIA - Goiás)

Excerto 3 - “A prática como componente curricular ainda se encontra em discussão no Curso. Nesse sentido, a PCC foi diluída na CH da disciplina. Assim, a PCC é apenas executada de forma protocolar, sem uma ação explícita. Isso confunde o que é teoria e o que é prática dentro da própria disciplina” (JOÃO - Goiás)

Excerto 4 - “A minha disciplina é teórica. Mas, nas atividades de campo, do Tempo Comunidade, participamos de forma efetiva. Como o curso é uma licenciatura há, no conjunto, uma formação com foco na formação de professores.” (FLOR - UFCAT)

Excerto 5 - “A prática tem ocorrido através da realização do Tempo Comunidade, momento em que os discentes e docentes vão ao encontro de uma determinada comunidade para conhecê-la e refletir sobre a realidade dela. A apropriação da experiência vivida ocorre a partir da análise da realidade, compreendendo a atuação das lideranças da comunidade em evidência, sejam diretores escolares, coordenadores pedagógicos ou líderes comunitários, dependendo a comunidade visitada.” (FABIANA - UFCAT)

Excerto 6 - Uma das características das disciplinas que ministro é trazer para o aluno as relações práticas do que estudamos na teoria, o que não dificulta que a PCC

seja cumprida dentro do Plano de Disciplina.” (HELENA - UFCAT).

Excerto 7 - *Nas disciplinas, percebemos bastante a proposição de Seminários a serem apresentados pelos licenciandos, trabalhos de pesquisa em grupo. Enfim, produções coletivas que sejam apresentadas de forma diferente de uma prova escrita. Por outro lado, temos o diferencial de termos o Tempo Comunidade e o Seminário de Integração. No Tempo Comunidade, normalmente os licenciandos realizam trabalhos de pesquisa, de estudos, para ao final, no SI, proporem uma apresentação que a cada semestre tem sido mais participativa, com maior liberdade dos licenciandos de proporem a forma como querem apresentar seus dados, achados ou reflexões. (SORAIA – UFCAT)*

A partir desses excertos, podemos inferir que na LEdoC de Goiás, a Prática como Componente Curricular (PCC), apesar de se caracterizar como um aspecto articulador do processo de formação de professores de Licenciatura da Educação do Campo consistindo em um elemento indissociável entre teoria e prática, os docentes possuem olhares diferentes em relação ao objetivo principal da disciplina, pois as professoras Ana e Maria buscam promover discussões sobre como os licenciandos podem desenvolver os conteúdos na Educação Básica em Escolas do Campo. Ambas procuram planejar e elaborar suas atividades e ações, que abordem os conteúdos curriculares, condizentes às realidades da Educação do Campo e o professor João vê a PCC como uma ação protocolar.

Na LEdoC da UFCAT, as atividades são desenvolvidas através da realização do Tempo Comunidade (TC), momento em que os discentes e docentes vão ao encontro de uma determinada comunidade para conhecê-la e refletir sobre a realidade dela, como citado, pela professora Fabiana. Portanto, observa-se que, as duas instituições, pos-

suem a PCC inserida na Matriz Curricular, porém, a partir da fala dos participantes, notamos que os docentes realizam suas atividades, ações e projetos de formas distintas e/ou protocolares.

De acordo com os excertos apresentados, observamos que a Prática como Componente Curricular deve estar articulada de forma coerente com o curso e ser distribuídas entre as disciplinas específicas e as de formação pedagógica. Ressalta-se a necessidade de formação didático-pedagógica Prática dos docentes dos cursos de licenciatura, a fim de que a Prática como Componente Curricular se efetive de forma articuladora e integral. Um outro espaço que pode permitir a formação do educador do campo decolonial é o Seminário de Integração que se faz presente no PPP/UFCAT. Durante a apresentação dos trabalhos, realizados durante o semestre ocorre o momento de mostrar as atividades realizadas entre o Tempo -Universidade (TU) e Tempo-Comunidade (TC), onde os trabalhos, pesquisas e troca de experiências podem ser apresentadas, refletidas e debatidas. Partindo da análise dos excertos, percebemos que onde os licenciandos têm liberdade para propor ações para o semestre seguinte. Sendo assim, esse espaço formativo dá voz aos licenciandos.

No âmbito do PPP/GOIÁS a Prática como Componente Curricular ocorre durante as aulas de Experiência Compartilhada (TC), que promovem a articulação dos conhecimentos científicos de Física, Química e Biologia à formação pedagógica e aos preceitos da Educação do Campo.

Excerto 8 - *“Iniciamos as disciplinas com a proposição de um projeto que envolva o conteúdo a ser trabalhado e o desenvolvimento desse mesmo projeto pelos alunos. O resultado do trabalho coletivo é apresentado no tempo comunidade” (JOÃO - Goiás).*

Excerto 9 - *“Costumo sempre trabalhar partindo das histórias de vida dos e das estudantes, procuro conhecê-los, saber de suas lutas e anseios. Trabalho muito com produção textual e, como atualmente faço parte de um grupo de pesquisadores brasileiros que trabalha com a produção de cartas pedagógicas como metodologia de ensino e de pesquisa, procuro trabalhar com meus alunos e alunas a escrita de cartas pedagógicas como forma de reflexão na ação, mesmo nas disciplinas de matemática ministradas por mim.” (HEITOR - GOIÁS)*

Excerto 10 - *“Aulas, trabalhos em grupo e seminários. O objetivo é que os alunos dialoguem sobre os conhecimentos estudados, seja na abrangência teórica, como cultural, social e política. Há as rodas de conversa, seminários; Muitas vezes produzem pequenos vídeos, exposições de fotografias, trabalhos apresentados em grupo ou individual (slides, vídeos).” (FLOR - UFCAT)*

Excerto 11 - *“A aula toma como referência uma produção teórica sobre a temática a ser abordada. É desenvolvida de forma dialogada, suscitando sua problematização e articulação com a realidade cotidiana dos envolvidos. O trabalho final é resultado de uma produção coletiva muito rica, realizada através da articulação entre a disciplina ministrada e as reflexões realizadas durante o Tempo Comunidade.” (FABIANA - UFCAT)*

De acordo com os discursos apresentados por João e Heitor, professores da LEdoC de Goiás, observamos que as atividades desenvolvidas nos projetos, durante as aulas de Experiência Compartilhada (TC), ocorrem apresentações ao final do ano letivo entre as atividades desenvolvidas entre o *Tempo Universidade* e o *Tempo Comunidade*, também considerando as histórias de vida dos licenciandos. Na LEdoC da UFCAT, as atividades desenvolvidas são apresentadas ao logo do

semestre, durante as aulas de Seminário de Integração. A professora Flor comenta que desenvolve atividades diferenciadas como exposição de fotos e trabalhos em grupos ou individual, roda de conversa, entre outros, o que consideramos como uma proposta interessante, pois permite a vivência de diferentes metodologias e recursos didáticos que os licenciandos poderão colocar em prática durante a sua atuação docente.

Já no PPP de Goiás observamos que o mesmo cita que ao final de cada ano letivo ocorrerá a sistematização dos trabalhos desenvolvidos entre o TU e o TC – Estudo Orientado e planejamento de Seminário de Socialização das atividades sistematizadas. Além de eventos científicos, tais como, seminários, encontros, mesas redondas, dentre outros, que congreguem educandos e educadores que atuam na Educação do Campo. Desse modo, o TC além de promover atividades mais significativas, interativas e identitárias propõe uma transgressão ao modelo hegemônico de educação, para então criar uma nova pedagogia.

Dentro dos pontos citados que constituem o PPP, o que nos interessa com relação ao olhar para a formação do docente decolonial, são as disciplinas, de forma a identificar se estas apresentam aspectos relacionados à essa formação. Todos os componentes curriculares selecionados e organizados abaixo foram analisadas a partir do ementário e de referências bibliográficas propostos no PPP de Goiás, para verificar se estes contemplam e abordam a formação decolonial de professores(as) do campo com o objetivo de proporcionar uma reflexão crítica fazendo, emergir novos objetivos e novos métodos através de um fazer educativo inovador, capaz de superar os modelos hegemônicos. De forma mais completa no quadro 3 se apresenta a carga horária e o período em que tais disciplinas são abordadas.

Quadro 3 – Análise dos Componentes Curriculares, eixos, carga horária e semestre que apresentam possibilidades de abordar a formação decolonial de professores(as) do campo do Campus Cidade de Goiás.

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO	CH	PERÍODO
Estado, Políticas Públicas da Educação do Campo	COMUM	32h	1º
Experiência Compartilhada I (Tempo/Comunidade)	COMUM	64h	1º
Questões Ambientais e Desenvolvimento Sustentável	COMUM	32h	1º
Pesquisa e produção do conhecimento em Educação	COMUM	32h	2º
Experiência Compartilhada II (Tempo/Comunidade)	COMUM	64h	2º
Organização dos Processos Educativos I	COMUM	32h	3º
<i>Experiência Compartilhada III</i> (Tempo/Comunidade)	COMUM	64h	3º
Teorias da Educação I	COMUM	32h	4º
Didática I	COMUM	32h	4º
Organização dos Processos Educativos II	COMUM	32h	4º
Fundamentos Filosóficos Sócio-históricos da Educação	COMUM	64h	4º
Experiência Compartilhada IV (Tempo-Comunidade)	COMUM	64h	4º
Teorias da Educação II	COMUM	32h	5º
Didática II	COMUM	32h	5º
Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza I	ESPECÍFICO	64h	5º
<i>Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza II</i>	ESPECÍFICO	64h	6º
<i>Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza III</i>	ESPECÍFICO	64h	7º
<i>Processos Educativos e Produção do Conhecimento nas Ciências da Natureza IV</i>	ESPECÍFICO	64h	8º

Fonte: produção própria a partir do PPP/Goiás 2017.

Os dados apresentados neste quadro, foram embasados na leitura das ementas e por meio da análise das referências bibliográficas onde observamos que dentre os 60 Componentes Curriculares que compõe a Matriz Curricular da LEdoC Regional de Goiás, 18 disciplinas apresentam aspectos referentes à formação decolonial. Neste sentido, após a análise detalhada do ementário, foi possível observar que a apresentação dessas disciplinas trazem apontamentos claros, concisos e objetivos no que se refere à abordagem decolonial. Dessa forma, foi possível notar as ideias mais importantes e os aspectos mais relevantes do tema.

Com relação as referências bibliográficas, observamos informações implícitas onde foi possível identificar nomes de obras e autores que corroboram com o pensamento decolonial. De acordo com Mignolo (2008) o pensamento decolonial é um pensamento que se desprende de uma lógica de um único mundo possível (lógica da modernidade capitalista) e se abre para uma pluralidade de vozes e caminhos. Trata-se de uma busca pelo direito à diferença e a uma abertura para um pensamento-outro. Também foi possível perceber que as ações didático-práticas apresentadas se associam com a perspectiva da formação decolonial.

Sendo assim, os Componentes Curriculares apresentados neste quadro, tratam-se de um estudo que procura sair da teoria do discurso da palavra e atuar na prática, na tentativa de contribuir para as mudanças que tanto se pretende, no cenário educacional atual. Ou seja, trata-se de um olhar voltado para o pensamento decolonial que, por sua vez, é ocasionado pelo “giro decolonial” que se refere ao ato de abrir o pensamento ou, como Mignolo (2008) se refere, é o ato de se “desprender da camisa de força” para outras formas de vida fora da naturalização da ilusão que é a modernidade e seu lado mais obscuro, a colonialidade, seja ela do poder (a matriz colonial

do poder que é capitalista) ou das suas derivações: do saber, do ser e da natureza.

Vale ressaltar que a prática por si só não garante uma abordagem decolonial deve estar imbricada ao ato de resistir e desconstruir padrões, conceitos e perspectivas impostos aos povos subalternizados durante todos esses anos, sendo também uma crítica direta à modernidade e ao capitalismo.

O mesmo levantamento foi realizado nos Componentes Curriculares do PPP/UFCAT, que se apresentam no quadro 4, com o eixo, a carga horária e o semestre que contemplam as disciplinas possíveis de promoverem uma formação decolonial dos docentes.

Quadro 4 – Análise dos Componentes Curriculares, eixos, carga horária e semestre que contemplam e abordam a formação decolonial de professores(as) do campo da UFCAT.

COMPONENTE CURRICULAR	EIXO	CH	PERÍODO
Seminário de Integração I	COMUM	16h	1º
Realidade Brasileira do Campo	COMUM	64H	1º
Psicologia da Educação I	COMUM	64h	2º
Sociologia da Educação do Campo	COMUM	64h	2º
Seminário de Integração II	COMUM	16h	2º
Seminário de Integração III	COMUM	16h	3º
Psicologia da Educação II	COMUM	64h	3º
Questão Agrária e Agricultura Familiar	COMUM	64h	4º
Seminário de Integração IV	COMUM	16h	4º
Fundamentos Filosóficos Sócio-históricos da Educação	COMUM	64h	5º
Seminário de Integração V	COMUM	16h	5º
Educação de Jovens e Adultos	COMUM	64h	6º
Ciência, Tecnologia e Sociedade	COMUM	64h	6º
Seminário de Integração VI	COMUM	16h	6º
Educação Popular e os Movimentos Sociais	COMUM	64h	7º
Seminário de Integração VII	COMUM	16h	7º
Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico	COMUM	64h	7º
Diversidade e Cultura	COMUM	64h	8º
Seminário de Integração VIII	COMUM	16h	8º

Fonte: produção própria a partir do PPP/UFCAT 2021.

De acordo com este quadro, observamos 19 disciplinas que contribuem para a promoção de uma formação decolonial docente da Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em Ciências da Natureza na LEdoCc da UFCAT.

Ao analisar os quadros 3 e 4, observamos que as disciplinas especificadas apresentam um potencial de formar educadores decoloniais, pois estas vão permitir a formação crítica dos licenciandos principalmente por meio da sua aproximação com a cultura do povo do campo, levando sim a estes vivenciarem e desenvolverem práticas pedagógicas diversificadas, quem dirá decoloniais.

Desenvolver práticas decoloniais de ensino e de aprendizagem é uma maneira de transgredir, de insurgir sobre o que está posto nas salas de aula, refletindo sobre as imposições advindas de paradigmas educacionais “estrangeiros” e de políticas públicas alijadas da participação coletiva dos docentes e dos envolvidos com a educação em nosso país. Esses docentes adotam a insubordinação criativa (D’AMBROSIO; LOPES, 2015) no rompimento da ordem estabelecida, mas não como uma maneira de causar caos, e sim por entender que a justiça social, - ou seja, ações equitativas e não somente igualitárias, passam pelo redimensionamento da prática docente e das escolhas realizadas em sala de aula para efetivamente promover a aprendizagem dos alunos. Estamos, portanto, abordando a ensinagem (ANASTASIOU; ALVES, 2015), ou seja, a ação do docente, permeada por suas práticas, que podem realmente resultar em aprendizagem.

A formação decolonial de docentes do campo é uma estratégia de insurgência que promove tanto a aprendizagem dos estudantes como a reflexão crítica sobre aquilo que se ensina, sobre o que nos é imposto e proposto como “adequado” para os discentes para que tomem conhecimento; não estabelecendo uma forma ou outra de ensinar, mas propiciando um en-

sino que possa realmente resultar em aprendizagem, visto que uma estratégia decolonial e libertadora pressupõe um projeto, no qual os licenciandos valorizem suas culturas e, a partir delas, tornem-se livres, autônomos, críticos e reflexivos sobre elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decolonialidade nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo com habilitação em Ciências da Natureza no Estado de Goiás, nos ajuda na desconstrução de muitas verdades ensinadas como absolutas e que povoam a nossa subjetividade a serviço de um projeto excludente de sociedade. Assim, apontamentos decoloniais como o papel da América no sistema-mundo, o eurocentrismo, a ideia de raça associada a um projeto de dominação, a constituição do Estado-nação moderno, a crítica ao desenvolvimento e ao modelo civilizatório, a colonialidade do poder, colonialidade do ser, colonialidade do saber, e a interdisciplinaridade como ferramentas críticas e de transformação, foram consideradas importantes para que o professor/ra repense a sua prática, os conhecimentos construídos e os conteúdos trabalhados nas universidades, favorecendo uma formação voltada à transformação de sentir-pensar-produzir o nosso cenário educacional contemporâneo.

Portanto, com essa pesquisa observamos que o trabalho pedagógico na perspectiva interdisciplinar pressupõe uma abertura ao diálogo entre os conteúdos de formação por áreas do conhecimento e uma percepção que além de transgredir a integração apenas de conteúdos ou métodos possibilitará uma práxis voltada para a integração de saberes, para além das disciplinas e da hierarquização do saber que muitas vezes não consegue explicar os fenômenos em sua totalidade.

Através da análise dos Projetos Político Pedagógicos das duas LEdoCs, percebemos que a interdiscipli-

naridade é vista como um aspecto fundamental, pois trata-se de uma estratégia que busca contribuir para superar a fragmentação do conhecimento, ou seja, o conhecimento não tem como ser produzido de forma neutra. Portanto, de acordo com Fazenda (1994) os docentes devem ser portadores de uma atitude diferenciada para com seus licenciandos, devem usar novas técnicas e novos procedimentos de ensino.

Desse modo, a educação torna-se mais significativa ao se propor a fazer uma releitura crítica da realidade e do processo educativo. O processo educativo deve sempre conduzir à reflexão. A melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para modificá-la; pensar o concreto, a realidade. Fazenda (1994) enfatiza que: “na medida em que familiarizar-se com as técnicas e quesitos básicos o criador de novas estruturas, novos conteúdos, novos métodos, será o motor de transformação.

Dessa forma, como defende Quijano (2005, p. 126), “[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos”.

Destacamos também, que a presença da Pedagogia da Alternância nas duas LEdoCs aponta como um potencializador para a formação decolonial docente. Percebe-se que é o desenvolvimento da dinâmica do Regime de Alternância que estabelece a articulação das atividades entre Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade. Trata-se de uma ferramenta de ensino que busca a interação entre o licenciando

que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu dia a dia, de forma a promover constante troca de conhecimentos de formação que ocorre em espaços formais e não-formais de Educação.

De acordo com as percepções de Jesus (2010), a alternância entre os espaços e tempos, permite que o licenciando troque experiências, aprenda a conhecer e a valorizar o seu próprio modo de vida, sua identidade e a cultura local. Desse modo, essa estratégia de ensino permitirá que os licenciandos reflitam de forma crítica e sejam capazes de construir as bases que subsidiarão a prática pedagógica do curso.

O planejamento dos cursos de formação deve prever ações didático-práticas em que os futuros professores coloquem em uso os conhecimentos que aprenderem, ao mesmo tempo em que possam mobilizar outros, de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências, em diferentes tempos e espaços curriculares.

Assim, a Prática como Componente Curricular permite um espaço de ampliação e de fortalecimento das dimensões relativas à docência na formação inicial criando espaços e oportunidades envolvidos com a formação da identidade docente. Desse modo, acreditamos que as LEdoCs Regional de Goiás e UFCAT estão dialogando de forma efetiva com o pensamento decolonial, que é considerado por Catherine Walsh (2009) como uma ação pedagógica facilitadora, que estimula a construir, suscitar outros questionamentos críticos, entendimentos e compreensões, e acionar outras maneiras de saberes e fazeres.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 10. ed. Santa Catarina: Univille, 2015.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

CALDART, R. S. Licenciatura em Educação do Campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (Orgs.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

D'AMBROSIO, B. S.; LOPES, C. E. Insubordinação criativa: um convite à reinvenção do educador matemático. **BOLEMA** v. 29, n. 51, p. 1-17, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bolema/v29n51/1980-4415--bolema-29-51-0001.pdf>>. Acesso em: 16 mai. 2022.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4.ed. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011, 176 p.12.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, C. M. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, F. S. Formação de Professores de Matemática em Licenciaturas em Educação do Campo: entre cartas, epistemologias e currículos. **BOLEMA**, v. 33, n. 63, p. 27-44, abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/bolema/v33n63/1980-4415-bolema-33-63-0027.pdf>>. Acesso em: 15 de jul. de 2022.

FERNANDES, F. S.; COUTINHO, E. P. Decolonialidade, Educação do Campo e Formação de Professores de Matemática: por uma reforma agrária do saber. **Revista de Educação Matemática**, v. 18, n. Edição Esp, p. e021045, 3 set. 2021.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 42 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2005.

JESUS, J. N. A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás. *Revista NERA*, v. 14, n. 18, p. 7-20, 2011.

JAPIASSU, H. F. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 111p.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

LEITE, S. F. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999. – (Coleção questões da nossa época: v. 70).

MIGNOLO, W. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

_____. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p.287-324, 2008.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da Educação Superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 121-146, jan./abr. 2015.

MORAES, V. A.; BATISTA, M. S. X. Movimentos Sociais e a Educação do Campo: um projeto de educação para o desenvolvimento sustentável do campo. **Anais...** Seminário Luso Brasileiro Caboverdiano, João Pessoa-PB, Brasil, 2010.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em Revista**, n. 17, p. 39-52. Curitiba, 2001. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.218>. Acesso em: 15 de outubro de 2022.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. F. **Currículo, conhecimento e cultura.** In: MOREIRA, A. F. B.; ARROYO, M. G. I. Indagações sobre currículo. Brasília: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2006. p. 83-111.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 227-278, 1992.

_____. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In.: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais.** Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, set. 2005.

SANTOS, R. História da Educação do Campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, v. 18, n. 51, 2017. DOI: 10.12957/teias.2017.24758.

WALSH, C. **Interculturalidade crítica e educação intercultural.** (Conferência apresentada no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural”, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz), 2009. Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 22 de outubro de 2022.

REFLEXÕES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO FUNDEB NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Reflections on the implementation of fundeb in brazilian education

Keila Paula Monteiro Rezende*

Fernanda Welter Adams**

Geraldo Sadoyama Leal***

Adriana Santos Prado Sadoyama****

*Graduação em Pedagogia, Matemática e Direito com Mestrado em Gestão Organizacional. Secretaria de Estado da Educação de Goiás. E-mail: keilapauloab2019@gmail.com. ORCID: 0009-0002-4344-3509.

**Graduação em Química e Pedagogia, Mestrado em Educação e Doutoranda em Ensino, História e Filosofia da Ciência. Universidade Federal da Bahia. E-mail: adamswferranda@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4935-5198.

***Graduação em Ciências Biológicas, mestrado e doutorado em Imunologia e Parasitologia Aplicadas. Universidade Federal de Catalão. E-mail: sadoyama@ufg.br. ORCID: 0000-0003-4859-1148.

****Graduação em Letras Português Inglês e Suas Literaturas e em Pedagogia. Mestrado em Educação e Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Federal de Catalão. E-mail: drisadoyama@ufcat.edu.br. ORCID: 0000-0003-4755-2550.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 19/06/2023

Aprovado em: 30/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201224>

Resumo

O Fundeb, criado a partir da Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, tem como finalidade assegurar aos indivíduos uma educação pública de qualidade. A partir do exposto, problematizamos: Como o Fundeb vem sendo abordado nas atuais pesquisas? Portanto, o objetivo deste trabalho é a analisar quais aspectos do Fundeb estão sendo abordados nas atuais pesquisas sobre a temática. Para tanto, utilizamos a abordagem qualitativa a partir da pesquisa bibliográfica que se constituiu no levantamento de artigos sobre a temática. Como banco de dados determinamos o Scientific Electronic Library Online (SciELO). Para a realização do levantamento dos artigos, definimos os seguintes descritores: Políticas Públicas, Financiamento da Educação, Investimento em Educação Pública e Fundeb. Com o levantamento, sete artigos foram encontrados e fizeram parte da análise, todos foram publicados em revistas da área da educação entre os anos de 2011 e 2021. A análise dos trabalhos demonstrou uma preocupação em apresentar uma discussão histórica sobre as políticas relacionadas tanto à conquista da educação pública quanto ao financiamento dessa educação. Portanto, se observa a necessidade de ampliação em pesquisas que discutam a efetivação do Fundeb.

Palavras - chave: Fundeb. Financiamento. Qualidade da Educação. Pesquisa Bibliográfica.

Abstract

The Funbed, created from Constitutional Amendment nº 53, of December 20, 2006, and Fundeb, created by Constitutional Amendment No. 53, of December 20, 2006, and regulated by Law No. 11.494, of June 20, 2007 and Decree No. 6.253, of November 13, 2007, aims to ensure quality public education for individuals. Based on the above, we have a problem: How has Fundeb been approached in current research? Therefore, the aim of this work is to analyze which aspects of Fundeb are being addressed in current research on the subject. To this end, we used a qualitative approach based on a bibliographical survey of articles on the subject. The Scientific Electronic Library Online (SciELO) was used as the database. To survey the articles, we defined the following descriptors: Public Policies, Education Financing, Investment in Public Education and Fundeb. Seven articles were found and included in the analysis, all published in education journals between 2011 and 2021. The analysis of the papers showed a concern to present a historical discussion of the policies related to both the achievement of public education and the financing of this education. Therefore, there is a need to expand research that discusses the implementation of Fundeb.

Keywords: Fundeb. Financing. Quality of Education. Bibliographical research.

INTRODUÇÃO

No ano de 2007, temos a criação do Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) que foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei no 11.494/2007 e pelo Decreto no 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006 sendo este um fundo de desenvolvimento do Ensino Fundamental considerado posteriormente como incompleto ou insuficiente, pois não contemplava a Educação Infantil e o Ensino Médio

O Novo Fundeb, tem como intuito, além de trazer a União para a esfera de responsabilidades no financiamento da Educação Básica, após a promulgação da Constituição Federal, cria mecanismos inovadores que ainda foram pouco debatidos frente ao financiamento da Educação. Um dos objetivos principais do Fundo é reduzir a desigualdade entre as redes de cada estado, por meio do complemento e a ampliação dos recursos dos fundos da União.

Sabendo da importância deste fundo para a busca de uma educação de qualidade, é de fundamental importância que esse tema se faça presente nas pesquisas do campo educacional, de forma que possamos compreender e refletir como o Fundeb vem sendo implementado e aplicado nas unidades escolares, e ainda se o valor destinado é suficiente para atender às necessidades da educação.

Diante do exposto, apresentamos algumas questões relacionadas a essa temática, a saber: Como o Fundeb vem sendo implementado na educação brasileira? Como o Fundeb vem sendo abordado nas atuais pesquisas? Para responder a esses questionamentos, faz-se necessário realizar um levantamento bibliográfico a respeito do Fundeb e sua implemen-

tação na educação brasileira. Portanto, o objetivo deste trabalho é analisar quais aspectos do Fundeb estão sendo abordados nas atuais pesquisas sobre a temática.

A presente pesquisa justifica-se a partir da importância de se compreender o Fundeb e sua aplicação na educação pública a partir de estudos acadêmicos publicados, sendo que se observa que são poucos os autores/pesquisadores que se dedicam a estudar o financiamento da educação. Assim, a partir da análise das pesquisas publicadas é possível apontar lacunas e tendências referentes a temática.

Aspectos históricos do financiamento da educação: em foco o Fundeb

O Fundeb, se apresenta um avanço para o financiamento da educação. Mas, antes deste fundo, existiram outras maneiras de financiar a educação, assim, apresentamos brevemente um histórico da garantia de recursos para as instituições de ensino públicas.

Pinto (2018), apresenta três períodos histórico do financiamento da educação. O primeiro período, segundo o autor, corresponde aos anos de 1549 a 1759, quando a educação brasileira era regida pelos jesuítas, esse regime durou até que a ordem religiosa fosse expulsa de Portugal e do Reino, ou seja, esse foi um momento de total desresponsabilização pela oferta educacional pela Coroa, que não se preocupava em ofertar educação para toda a sociedade.

Já o segundo período ocorre com a expulsão dos jesuítas do Brasil. Para a manutenção do sistema de aulas régias, então criado, foi aprovado o subsídio literário mediante a Carta Régia de 1772. Esse mecanismo de financiamento consistia na tributação de dez reais (moeda da época) em cada canada (2.622

L) de aguardente e de um real em cada arrátel (0,429 kg) de carne vendida nos açougues (ALMEIDA, 1989), o que demonstra o quão baixa era a preocupação com a educação desde aquela época. Pinto (2018) afirma que contou com uma fonte específica na forma do Subsídio Literário ou com dotações orçamentárias arbitrárias para a educação.

O terceiro momento, que nasce em 1934 com o estabelecimento da vinculação constitucional de recursos para a educação e que, salvo interrupções nos períodos ditatoriais, permanece em vigência até hoje (PINTO, 2018). Portanto, temos a elaboração da Constituição Federal, em que é estabelecido o princípio da destinação de um percentual mínimo da receita de impostos dos entes federados para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Esse último período, contudo, sofreu duas alterações importantes nos últimos 20 anos que merecem o devido destaque, tendo em vista as suas implicações para o financiamento da educação. A primeira alteração corresponde à política de subvinculação pelo mecanismo de fundos constitucionais, iniciada em 1997 com a Emenda Constitucional nº 14/96, que criou o Fundef, depois substituído pelo Fundeb por meio da EC nº 53/2006, cujo fim foi previsto para 2020, uma vez que se ancorava em disposições transitórias da Constituição Federal.

Em seu art. 212, a Constituição Federal de 1988 estabelece que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18, e os estados, o Distrito Federal (DF) e os municípios 25%, no mínimo, da receita líquida de impostos (RLI) na manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE) (BRASIL, 1988). Para o cálculo da RLI, somam-se à receita dos entes federados as transferências constitucionais recebidas e se abatem as transferidas. Em relação aos percentuais mínimos estabelecidos na Emenda

Calmon, a única alteração foi a ampliação do índice da União, que passou de 13 para 18%.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelece o que já se encontra implícito no texto constitucional disposto no art. 8º, §1º, que cabe à União “a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo a função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Nessa linha de entendimento, Cerqueira (2018, p. 21) argumenta que mesmo com os avanços que foram conquistados após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN, além da criação do Fundef e do Fundeb e ainda outros tipos de fundos para o financiamento da educação, ainda são muitos os desafios para a consolidação de um efetivo regime de financiamento para a educação brasileira.

Sobre o valor destinado à educação apresentado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), Gouveia e Souza (2015, p. 47) afirmam que esse mecanismo de vinculação cria, portanto, um fundo de proteção voltado para os investimentos, sendo um valor mínimo e destinada a cada ano, ou seja, são mantidos patamares relativamente estáveis de investimento. Portanto, esse modelo de organização está voltado para a busca da equidade de condições de arrecadação, de forma que o mesmo percentual seja aplicado a todos os 26 estados brasileiros, aos mais de 25 mil municípios e ao Distrito Federal.

Como exemplo desta busca de equidade para o fundo, é possível citar que os dados de 2012 da execução orçamentária dos estados brasileiros informam que, da receita de impostos arrecadados pelos Estados, 27% se concentraram no Estado de São Paulo, enquanto os Estados de Sergipe, Tocantins, Acre, Alagoas, Amapá, Roraima, Rondônia, Paraíba, Piauí e Rio Grande do Norte tiveram

um total de arrecadação igual a 1% do total da arrecadação (BRASIL, STN, 2012). Esse cenário demonstra a total desigualdade na distribuição da produção da riqueza no país, e conseqüentemente do fundo de financiamento da educação (GOUVEIA; SOUZA, 2015).

Assim, os autores consideram interessante ter esse valor fixo destinado à educação, mas o que questionamos novamente é se ele é suficiente para manter a qualidade da educação dentro dos patamares apresentados pelo MEC.

Um quarto período é apresentado por Gouveia e Souza (2015, p. 47), marcado pelas políticas de fundos para a educação. Segundo os autores, “a política de fundos constitui-se numa tensão entre o gerenciamento de recursos já estabelecidos ou o reconhecimento da necessidade de expansão desses recursos e o reconhecimento da necessidade de enfrentamento às desigualdades educacionais brasileiras com investimento público”.

No ano de 1996, é aprovada a Emenda Constitucional nº 14, que criou o conhecido Fundef. E no ano de 2007, por meio da aprovação de uma nova Emenda Constitucional, a de nº 53, que ocorreu a partir de intenso debate, houve a sua substituição pelo Fundeb, vemos assim surgindo uma nova fase na história do financiamento da educação brasileira (FAREZENNA, 2006).

O Fundef nasce em um contexto de forte alinhamento do Governo Fernando Henrique Cardoso com os organismos internacionais, em especial, com o Banco Mundial, na perspectiva da focalização no Ensino Fundamental e na descentralização (PINTO, 2000). Mas, o que se observa é que o Fundef não cumpriu com o seu objetivo, segundo Pinto (2018, p. 857): “do ponto de vista de sua execução financeira, o Fundef foi uma sequência de descumprimento do padrão mínimo de qualidade e da equalização de oportunidades educacionais”.

Então, por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 (BRASIL, 2006), foi criado o Fundeb, fundo também transitório, com data de extinção em 31 de dezembro de 2020 e regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e pelo Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, vindo a ocupar o cenário do Fundef, que vigorou de 1998 a 2006 (PINTO, 2018; JUNIOR et al., 2021).

Neste sentido, o Fundeb se apresenta como um fundo especial, de natureza eminentemente contábil, formado por recursos derivados dos impostos, transferências e contribuições dos Estados, Distrito Federal e Municípios, e complementado por recursos federais, para aplicação exclusiva na Educação Básica (BRASIL, 2014). A sua regulamentação permitiu um avanço nos instrumentos de controle social, ampliando a participação dos gestores e interessados e estipulando valores mínimos necessários para sua manutenção (BRASIL, 2007).

Junior *et al.*, (2021) destacam que o fundo ainda atende a alunos das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e em convênio com o poder público. Em sua normativa se permite atender à educação especial e a do campo, desde que possuam proposta pedagógica, e os respectivos recursos são depositados nas contas dos estados e municípios, que poderão repassá-los a essas instituições conveniadas, segundo o que dita os convênios (BRASIL, 2016).

Considerando a prioridade na aplicação dos recursos, os municípios devem utilizá-los na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e os Estados no Ensino Fundamental e Médio, sendo de “Mínimo de 60% na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica pública [...] o outro montante para a manutenção e desenvolvimento da Educação Básica pública” (BRASIL, 2007, p. 6). Uma peculiaridade deste Fundo está no fato de que ele é de “âmbito estadual”. Tal expressão foi

assim definida, tendo em vista a necessidade de não existir vinculação, subordinação ou que esteja atrelado a um determinado governo estadual (JUNIOR et al., 2021).

De 2007 a 2020, a estrutura do Fundeb se baseava em 27 fundos financeiros, um para cada Unidade Federativa (UF), com o objetivo de financiar a Educação Básica. Cada fundo era formado por 20% dos recursos de determinados impostos estaduais e municipais (ICMS, IPVA, FPE, FPM, ITCMD, IPI-Exportação, Lei Kandir e ITR) e redistribuído

entre as redes municipais e estadual de ensino do estado, conforme o número de matrículas (da Educação Infantil ao Ensino Médio), para garantir a divisão igualitária dos recursos, a fim de reduzir a desigualdade intraestadual (BRASIL, 2020).

A Emenda Constitucional nº 108/2020 promoveu mudanças no percentual de complementação da União no Fundeb e nos critérios de redistribuição do financiamento da Educação Básica. Na Figura 1, podemos observar o aumento proposto para o Fundeb para os anos de 2020 a 2026.

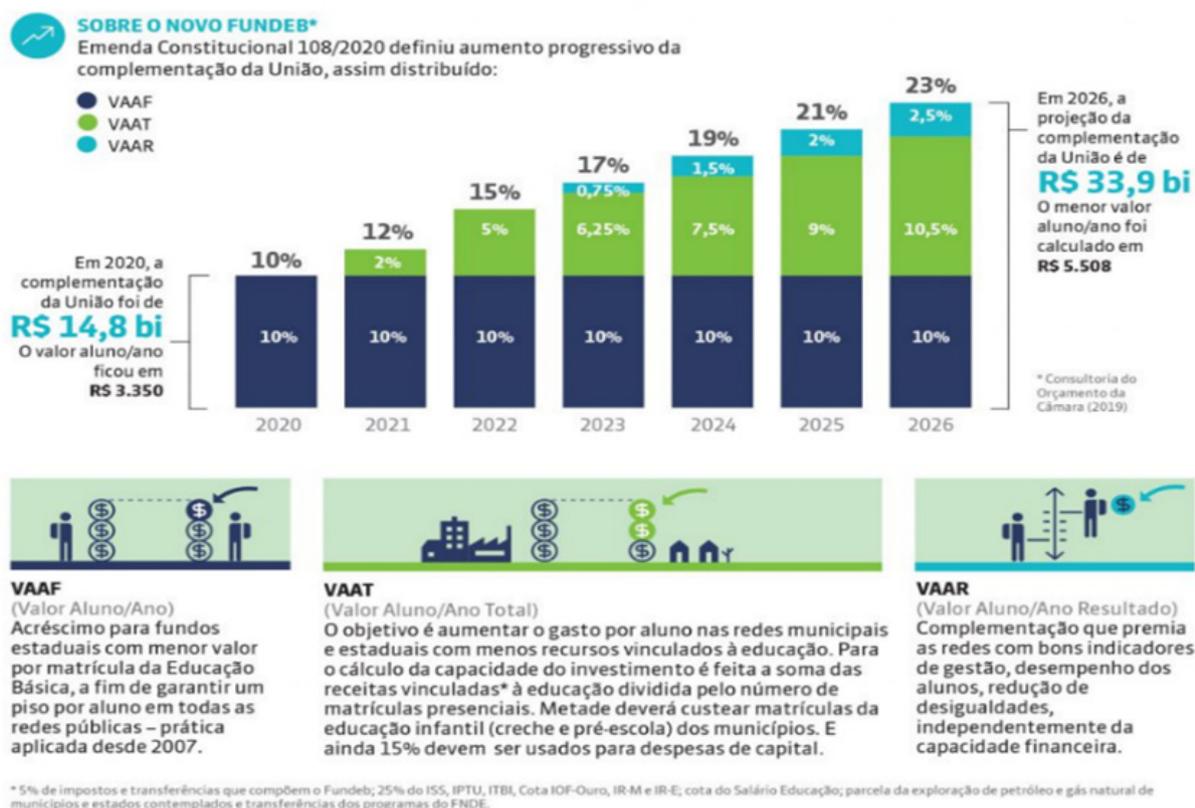


Figura 1 – Participação da União no custeio da Educação Básica.
Fonte: Instituto Unibanco (2022).

Por meio da Figura 1, podemos ver um claro aumento no valor destinado à Educação Básica, a União destinou, em 2020, 14,8 bilhões de reais para a educação pública no país, chegando a um valor de R\$ 3.350,00 ano por aluno matriculado, com a

expectativa de aumento de 15% para o ano de 2022 e até o 2026, esse valor deve aumentar progressivamente, ampliar e manter seu aporte adicional de 2% chegando ao percentual de 23% do total dos recursos municipais e estaduais recolhidos nos 27 fundos,

formados por 20% destes impostos: ICMS, IPVA, FPE, FPM, ITCMD, IPI-Exportação e ITR.

Ainda, a partir da figura 1, podemos ver um claro aumento no valor destinado a Educação Básica, sendo que em 2020 este valor foi de 14,8 bilhões de reais com uma de 3.350 reais por aluno/ano, valor que até 2026, deve chegar a 5.508 aluno/ano, sendo que este recurso oriundo das seguintes modalidades:

I - Complementação-VAAF: 10 (dez) pontos percentuais no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, sempre que o valor anual por aluno (VAAF), nos termos da alínea a do inciso I do caput do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

II - Complementação-VAAT: no mínimo, 10,5 (dez inteiros e cinco décimos) pontos percentuais, em cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, sempre que o valor anual total por aluno (VAAT), nos termos da alínea a do inciso II do caput do art. 6º desta Lei não alcançar o mínimo definido nacionalmente;

III - complementação-VAAR: 2,5 (dois inteiros e cinco décimos) pontos percentuais nas redes públicas que, cumpridas condicionalidades de melhoria de gestão, alcancarem evolução de indicadores a serem definidos, de atendimento e de melhoria da aprendizagem com redução das desigualdades, nos termos do sistema nacional de avaliação da educação básica, conforme disposto no art. 14 desta Lei (BRASIL, 2020, p. 4).

Nesta segunda complementação citada, observamos que a União não apenas considera os recursos que fazem parte do Fundeb, mas define quais governos precisam de ajuda, levando em conta a capacidade de arrecadação geral de estados e municípios vinculada à educação. Cidades pequenas com atividade econômica restrita e dificuldades de arrecadar impostos devem receber ajuda federal enquanto cidades que têm outras fontes de recursos para educação, além do Fundeb, como exploração

de petróleo, grande arrecadação de Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU) ou Imposto Sobre Serviços de Qualquer Natureza (ISS), mantêm sua educação com qualidade apenas com recursos próprios.

Convém dizer que temos ações de manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis de ensino:

I - Remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;

II - Aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;

III - investimento e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;

IV - Levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;

V - Realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;

VI - Concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;

VII - amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender às ações listadas nesta coluna;

VIII - aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar (BRASIL, 2020, p. 6)

A consideração dos alunos matriculados para fins de distribuição dos recursos obedecerá às diferenciações a serem aplicadas sobre o valor anual por aluno de cada etapa/modalidade, à localização e a outros desdobramentos da educação básica, utilizando fatores de ponderação definidos pela Comissão Intergovernamental de Financiamento para Educação Básica de Qualidade e publicados pelo MEC. Para o cálculo do repasse de cada fundo contábil estadual e do aporte da União, são considerados em cada rede educacional:

1. O número de matrículas em cada nível, tipo e modalidade de ensino;
2. O nível socioeconômico dos estudantes;
3. A disponibilidade de recursos para a educação;
4. A capacidade de arrecadação. Há também um modelo de repasse adicional que considera a implementação de algumas condicionantes e a melhoria dos resultados educacionais com redução das desigualdades (BRASIL, 2020, p. 6)

Dessa forma, cada estado e o Distrito Federal têm um fundo que funciona praticamente como uma conta bancária coletiva em que entram recursos de diferentes fontes de impostos estaduais e municipais e, em alguns casos, transferências do Governo Federal para os estados e os municípios.

Cada fundo estadual distribui seus recursos de acordo com o número de estudantes que estão matriculados em sua rede de Educação Básica. Essa regra é estabelecida segundo dados do Censo Escolar do ano anterior (por exemplo: os recursos de 2021 basearam-se no número de alunos de 2020). Esse método serve para distribuir melhor os recursos pelo País, já que leva em consideração o tamanho das redes de ensino. Na soma de estudantes matriculados em cada rede de ensino, cada matrícula conta com peso diferente. Seria inadequado considerar da mesma forma matrículas na Pré-escola integral e no Ensino Fundamental II parcial, por exemplo, uma vez que suas exigências de financiamento são muito diferentes.

A partir da apresentação do histórico do financiamento da Educação podemos observar que a partir de 2007 houve um aumento no valor destinado as instituições de ensino, mas ainda é preciso discutir diversas questões relacionadas aos financiamentos e sua relação com a garantia da qualidade da educação, como por exemplo, a desvalorização do trabalho docente, mas estes aspectos ficam para discussões futuras.

METODOLOGIA

O presente artigo parte de uma abordagem qualitativa, tendo a pesquisa bibliográfica como forma de coleta de dados. Com relação à pesquisa qualitativa, Tuzzo e Braga (2016) destacam que ela se trata de um exercício de pesquisa que permite ao pesquisador propor trabalhos que explorem novos enfoques, oferecendo a ele um vasto campo de possibilidades investigativas que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos. Os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de sempre conseguirem compreender melhor o assunto que está ao seu alcance.

De acordo com Gil (2008), pesquisas bibliográficas proporcionam uma maior familiaridade com o problema, podendo envolver levantamento bibliográfico, o que foi realizado nesta pesquisa.

Fonseca (2002, p. 32) discute que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de *websites*. Portanto, a pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, constitui-se de uma série de etapas e, para realizá-las, os pesquisadores adotam como fontes básicas de referência, para o levantamento dos dados e suas análises, os “catálogos de faculdades, institutos, universidades e órgãos de fomento de pesquisa (GIL, 2008).

Para dar início à pesquisa, definimos o banco de dados a ser utilizado para a realização do levantamento bibliográfico, sendo esse um banco de dados envolvendo artigos científicos, então realizamos a opção pelo *Scientific Electronic Library Online* (Scielo), especificamente no site <https://old.scielo.br/scielo.php>, na opção pesquisa de artigos e índices de assuntos.

Segundo Adams, Izidoro e Amaral (2020) esse banco de dados é um portal eletrônico cooperativo de periódicos científicos, que permite acesso eletrônico aos artigos completos de revistas da Argentina, do Brasil,

do Chile, da Colômbia, de Cuba, da Costa Rica, da Venezuela, da Bolívia, do Peru e do Uruguai. Por esse motivo é considerado como a principal biblioteca digital da América Latina. Mas também possui acesso a textos científicos da Espanha, de Portugal e da África do Sul. A plataforma oferece versões em português, espanhol e inglês. Assim, nesse banco de dados tivemos acesso a artigos de pesquisa já realizadas e em andamento com a temática da pesquisa.

Para a realização do levantamento dos artigos, definimos os seguintes descritores *Políticas Públicas*, *Financiamento da Educação*, *Investimento em Educação Pública* e *Fundeb*. Para dar início ao levantamento utilizamos o descritor *Políticas Públicas*; ao adicioná-lo aos índices de assuntos no site da Scielo, foi encontrado um total de 1571 trabalhos, utilizamos a opção refinar e adicionamos tanto o descritor *Fundeb* quanto *Investimento em Educação Pública* e nenhum trabalho foi encontrado.

Em seguida, retomamos a página inicial do site e utilizamos o descritor *Políticas Públicas*, refinando a busca com o descritor *Financiamento da Educação*, para esse encontramos um total de 3 (três) trabalhos. Um deles estava escrito em espanhol, o que o fez ser excluído do levantamento, uma vez que um dos critérios de inclusão pré-estabelecido é que os trabalhos analisados fossem escritos em língua

portuguesa. Restaram então dois trabalhos, que tiveram seus títulos e resumos lidos, de forma a identificar se os mesmos discutiam a temática do Fundeb, a partir dessa leitura um trabalho foi eliminado, por tratar apenas do Fundef. Assim, um trabalho foi incluído no levantamento.

Realizamos então uma nova busca, agora iniciando pelo descritor *Financiamento da Educação*, para o qual 52 trabalhos foram encontrados, como descritor de refinamento utilizamos a palavra *Fundeb*, encontrando um total de 18 trabalhos, que tiveram seus títulos e resumo lidos, a partir da leitura, 12 trabalhos foram excluídos do levantamento, pois não versavam sobre a temática da pesquisa ou não estavam dentro do recorte temporal pré-estabelecido, qual seja, de 2010 a 2022.

Por meio do levantamento realizado no dia 07 de junho de 2022, sete artigos foram incluídos na pesquisa, esses são apresentados no Quadro 1. Os trabalhos foram lidos na íntegra, e durante a leitura os trechos que se relacionavam com o problema e o objetivo da pesquisa foram destacados para posteriormente análise, de forma a relacionar aspectos semelhantes entre os artigos e refletir sobre as contribuições que as pesquisas apresentam com relação à implementação do Fundeb. Essas reflexões são apresentadas no próximo tópico.

Quadro 1 – Artigos sobre a temática FUNDEB, levantados a partir do banco de dados do site Scielo.

TÍTULO	AUTOR	ANO	REVISTA
Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP	Ramos e Di Giorgi	2011	Ensaio: aval. pol. públ. Educ
A Legislação do FUNDEB	Sena	2013	Cadernos de Pesquisa
A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb	Gouveia e Souza	2015	Em Aberto
Condições de ensino das escolas municipais brasileiras e o resultado da redistribuição intraestadual de recursos do Fundeb	Souza, Alves, Perez e Carvalho	2015	Em Aberto
O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade	Pinto	2015	Em Aberto
FUNDEB: Estrutura, Organização E Questões Políticas No Cenário Atual	Junior, Domingos, Bussolotti e Abdala	2021	Interação
O Fundeb em uma perspectiva comparada com o financiamento a educação básica nos países da OCDE e do BRICS	Amaral	2015	Em Aberto

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Foram identificados, por meio do levantamento, sete artigos, o que consideramos um número baixo devido à importância da temática pesquisada, o que já nos leva a ressaltar a importância da ampliação das pesquisas nessa área. Observamos que os artigos foram publicados entre os anos de 2011 e 2021, um ano após a nova emenda constitucional do Fundo. O maior número de artigos publicados foi no ano de 2015, na revista *Em Aberto*.

Outras revistas que também constam em nosso levantamento são a revista *Cadernos de Pesquisa*, com *qualis* A1 em Educação, onde encontramos mais dois artigos sobre a temática. E a revista *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, onde encontramos mais quatro artigos sobre a temática - destacamos que esses não foram incluídos na análise - e a revista *Interação*, em que nenhum trabalho foi encontrado.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir da análise dos trabalhos que versam sobre o Fundeb, observamos que Ramos e Di Giorgi (2011), que buscaram analisar o impacto do Fundeb na estruturação da rede municipal de ensino de Pirapozinho-SP e, mostrar como esses resultados trazem subsídios para um funcionamento mais adequado da atual política de financiamento da educação, o Fundeb. Os autores escolheram estudar a cidade de Pirapozinho, pois essa é um exemplo de município com história de sucesso na educação, que teve sua capacidade ampliada a partir da implantação do Fundeb. Mesmo tendo uma receita per capita abaixo da média do estado de São Paulo, Pirapozinho, em sua rede municipal, tem oferecido um ensino de boa qualidade. Prova disto é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Em suas discussões, os autores demonstraram que a legislação educacional de Pirapozinho evoluiu para melhor durante o período de funcionamento do Fundeb. Contudo, o Plano Municipal de Educação

ainda não foi construído. Esse é o instrumento mais importante na definição dos rumos da educação municipal, principalmente se for construído com a participação democrática dos agentes sociais locais. A experiência do município de Pirapozinho aponta para a necessidade da criação de condições que permitam a participação qualificada da sociedade (RAMOS; DI GIORGI, 2011).

O município de Pirapozinho deixou parte significativa de seus recursos educacionais retida no Fundeb e, mesmo assim, a educação melhorou. Os autores avaliaram que um motivo importante para que a melhoria ocorresse tenha sido a participação da sociedade nas decisões e no acompanhamento da aplicação dos recursos da Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). A participação da sociedade, normalmente, não é enfatizada como componente das políticas públicas, mas no processo de implantação do Fundeb se revelou imprescindível e precisa ser incentivada. O aumento de verbas para a educação é fundamental, mas será grandemente potencializado pelo aumento da participação social nas decisões da política educacional e pela qualificação desta participação (RAMOS; DI GIORGI, 2011).

Então, os autores demonstraram um caso de sucesso da aplicação do fundo, enfatizando a importância de uma boa gestão para administrar os recursos financeiros voltados para a Educação, com o que concordamos, uma vez que é preciso ter clareza dos pontos principais de investimento a partir da realidade de cada município, de forma a garantir o destino adequado para os recursos.

O trabalho de Sena (2013) buscou analisar a legislação referente ao Fundeb em contraste com as normas do Fundeb. E, ao longo do texto, o autor identifica e discute sobre as características do novo Fundo, que já integravam o Fundo precedente, além dos aperfeiçoamentos em relação à legislação do Fundeb e as opções técnicas distintas. Destacamos que este é um trabalho

relevante e que demonstra os avanços do Fundeb em relação ao Fundef.

O autor aponta os aspectos problemáticos da nova legislação, como a aplicação indistinta dos recursos entre as etapas e modalidades de ensino e os tipos de estabelecimento, independentemente de seu peso para a captação dos recursos, bem como a inclusão das matrículas privadas da educação especial e das creches de forma permanente, para além, portanto, de um prazo de transição. Propõe que a participação da União no financiamento da educação retome o patamar de 1995, em termos de percentual de gastos por esfera federativa.

Assim, Sena (2013, p. 339) aponta que o Fundeb se bonificou das experiências do Fundef, avançou e inovou frente ao antigo fundo:

Entre os avanços concretos quanto à situação anterior podem-se destacar: um equacionamento razoável da questão da complementação da União (considerando-se que os valores são mínimos e podem e devem ser ampliados até, ao menos, o patamar de gastos praticado pela União em 1995) e a aposta num espaço federativo de negociação como a Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade. Além disso, impulsionou a definição de piso salarial para o magistério.

O que demonstra que a partir das experiências vivenciadas aspectos voltados ao Fundo de investimento da educação vêm avançando em alguns aspectos, mas em outros não, como na “aplicação dos recursos indistintamente, o que se choca com a tentativa de organizar o financiamento a partir dos custos, e a inclusão das matrículas privadas da educação especial e das creches de forma permanente, para além de um prazo de transição” (SENA, 2013, p. 339).

Com relação às creches, o autor discutiu aspectos voltados à gestão, uma vez que fica a cargo dos ges-

tores criar as estratégias de ampliação, o que remete ao apresentado por Ramos e Di Giorgi (2011) sobre a importância de uma boa gestão, que esteja a par das necessidades da educação. Portanto, esses dois trabalhos demonstram a importância da escolha dos gestores da educação, o que vai na contramão do que vemos muitas vezes ocorrendo nas escolas públicas, quando esses gestores são sujeitos que nada intendem do processo educacional, sendo principalmente indicações. Portanto, acreditamos que os gestores educacionais precisam ter formação voltada para o financiamento, de forma a aplicá-lo de forma adequada.

Gouveia e Souza (2015), no trabalho intitulado “A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb”, fazem uma discussão histórica frente ao desenvolvimento dos fundos de investimento, o que permite reconhecer a importância dos mesmos para a Educação Básica, sendo fundamentais para manter um grande número de alunos na escola, e nos levam a refletir sobre o motivo de o Fundef não ser efetivado de acordo com o que é apresentado na legislação, pois, como destacado pelos autores, “o Fundef foi desenhado sob uma perspectiva de contenção de despesas da União e racionalização de gastos nos entes federados” (GOUVEIA; SOUZA, 2015, p. 51).

Observamos assim que o Fundo não atingiu os seus objetivos. O Fundeb apresentava a necessidade de que os gastos educacionais fossem equalizados, ou seja, que no processo de distribuição fossem considerados aspectos como a desigualdade econômica entre municípios e Estados. Contudo, essa função equalizadora não chegou a ocorrer de acordo com a que propunha o Fundo:

[...] os municípios com maior poder fiscal sempre tiveram mais verbas para aplicar na educação, em virtude de uma maior capacidade de arrecadação própria. Logo, constitui uma falácia afirmar que, pelo Fundef,

se promoveu, em uma dada região, o gasto equânime por estudante, em função de o montante disponibilizado por cada aluno do ensino fundamental ter sido o mesmo, não importa onde ele estivesse (ESTEVEES, 2007, p. 228)

Mas não podemos nos deter apenas aos problemas do Fundo como apresenta o autor, pois ele também trouxe contribuições para o financiamento da educação brasileira, algumas delas são apresentadas a seguir:

Entre tais aspectos destacam-se: a ampliação do debate a propósito do financiamento da educação, em sentido mais amplo; a importância da vinculação de recursos para os diversos segmentos e modalidades educacionais; a necessidade da participação da sociedade no controle dessas verbas, por meio, entre outros mecanismos, de conselhos de acompanhamento e fiscalização; a importância de as prestações de contas tornarem-se públicas e transparentes; a necessidade premente de valorizar condignamente os profissionais da educação, entre uma série de outros fatores (ESTEVEES, 2007, p. 228).

Portanto, observamos que o Fundef redistribuiu os recursos de forma interna entre os estados e seus municípios, buscando uma igualdade a partir da distribuição tanto da riqueza quanto da pobreza presente nos mesmos, o que somente foi alavancado por recursos de cunho federal para os casos que apresentassem condição de extrema pobreza (GOUVEIA; SOUZA, 2015), ou seja, o Fundo se tornou um exemplo da aplicação de recursos na educação. Com relação ao Fundeb, os autores destacaram a fixação de um valor de contribuição da União como percentual da receita total do Fundo que pode operar na direção de alguma presença mais efetiva do governo federal no financiamento da Educação Básica, como demonstrado na Figura 1, além da meta 20 do PNE com o compromisso de o Brasil ampliar o investimento público em educa-

ção pública de maneira a atingir 10% do PIB em 2014 (BRASIL, 2014). Mas, a partir da análise dos dados apresentados pelos autores, é possível concluir a necessidade de que as regras voltadas para a aplicação dos recursos que chegam as escolas, para que estes estejam em constante mudança de forma a atender à demanda da educação, as necessidades de cada escola e dos alunos que nela estudam.

Um aspecto interessante nas considerações apresentadas por Gouveia e Souza (2015) com relação aos limites da política, são as discussões que os autores promovem a partir da instabilidade no processo de definição de planos de carreira do magistério, sendo que o Fundeb, exige uma previsão em longo prazo de recursos que sejam destinados à valorização dos trabalhadores da educação, o que consideram ser de fundamental importância no desenvolvimento dos sistemas de ensino.

O que corrobora com as discussões já apresentadas sobre a importância de se discutir principalmente se esse valor é suficiente para garantir a qualidade da educação nos patamares estabelecidos pelo MEC, para além da avaliação das escolas que gera as notas, como a do Ideb.

Nesse sentido, Pinto (2015) também destaca que o critério hegemônico de qualidade tem sido o desempenho das escolas e dos países em testes padronizados, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), o *Programme for International Student Assessment* (Pisa) ou a Prova Brasil. O grande problema dessa medida é que, embora seja objetiva e pareça racional e justa, ela é um indicador limitado da qualidade do ensino. Portanto, se observa que outros aspectos sejam considerados no processo de medida dessa qualidade.

Souza et al. (2015), em seu trabalho, buscou analisar o perfil da redistribuição intraestadual de recursos do Fundeb, considerando as condições de ensino das escolas dos municípios brasileiros. Para isso, os autores analisaram a relação entre o Resultado Líquido

das Transferências Intraestaduais do Fundeb (RL) dos municípios e as variáveis que expressam condições de ensino, tais como infraestrutura das escolas, formação dos professores e média de alunos por turma.

As análises feitas pelos autores indicam a tendência geral de que quanto maior o RL percentual das redes municipais piores eram suas condições de ensino. Complementarmente, a comparação das médias de alguns indicadores de condições de ensino para sete faixas de RL percentual, construídas a partir da média entre os RLs disponíveis entre 2008 e 2011, mostrou que persiste uma desigualdade entre as faixas extremas, embora as redes em piores condições tenham conseguido acompanhar a tendência de melhoria de todas as faixas (SOUZA *et al.*, 2015). Assim, os resultados dos autores demonstram que:

Os municípios que receberam maior saldo percentual de recursos intraestaduais do Fundeb tinham mesmo a tendência de apresentar piores condições de ensino, medidas por variáveis de infraestrutura das escolas, formação dos professores e média de alunos por turma. Considerando que dentro de um mesmo estado todos os municípios recebem do Fundeb o mesmo valor por aluno matriculado independentemente de sua capacidade financeira, parece razoável supor que, sem o Fundo, esses entes teriam dificuldades ainda maiores para ofertar a educação básica para sua população. No entanto, de fato, a equidade na distribuição dos recursos do Fundeb dentro de cada estado não eliminou a desigualdade no financiamento da educação entre os municípios brasileiros (SOUZA *et al.*, 2015, p. 97).

Os resultados dos autores demonstram que o financiamento que chega às instituições de ensino é de grande importância para a busca de melhores condições para a educação, mas que na realidade esse Fundo não diminuiu as desigualdades vivenciada pelos municípios. Nesse aspecto, os autores apresentam pos-

sibilidades de novas pesquisas para compreender melhor os aspectos dos investimentos a partir do Fundeb:

Se a redistribuição intraestadual de recursos do Fundeb e os recursos da complementação da União conseguiram diminuir a desigualdade dos valores anuais por aluno que os municípios têm disponíveis, quando se consideram também as demais fontes de recursos e os diferentes desafios educacionais dos municípios; e se essa eventual diminuição de desigualdade em termos de recursos está se efetivando em melhoria de condições de qualidade de ensino e aprendizagem para todos os municípios. Esses estudos ajudariam a responder uma indagação suscitada pelos resultados observados neste trabalho: sem a redistribuição intraestadual do Fundeb, a desigualdade teria sido ainda maior? (SOUZA *et al.*, 2015, p. 97).

De autoria de Pinto (2015, p.101), analisamos o trabalho intitulado “O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade”, que discutiu a mudança no sistema de financiamento da Educação vigente, em que cada ente federado dispunha basicamente de seus recursos de impostos e transferências constitucionalmente vinculados ao ensino para atender aos alunos de suas respectivas redes.

O autor demonstrou que essa mudança teve efeitos imediatos nos valores disponibilizados por aluno e, conseqüentemente, na qualidade do ensino. Ou seja, o artigo teve o objetivo de analisar de que forma o Fundeb alterou os valores disponíveis por aluno nos diferentes estados da Federação, em especial, a partir da ampliação da contribuição da União ao fundo.

E como conclusões apresentou que para se gerar um bom ensino é preciso investir na qualidade da educação, mas para isso é preciso viabilizar uma expansão mediante um novo pacto federativo no qual a União passe a ter um papel mais proeminente no financiamento da Educação Básica (PINTO, 2015).

O que observamos que aconteceu em 2020, por meio de uma nova Emenda Constitucional, como apresentado na Figura 1, em que a estimativa é que a União disponibilize, até 2026, cerca de 23% a mais no valor para o investimento por meio do Fundeb, chegando a um valor de R\$ 5.508,00 reais por aluno/ano, o que demonstra um aumento significativo, mas que provavelmente não terá tanto efeito na qualidade da educação devido às condições adversas em que a educação se encontra, ou seja, existem inúmeros problemas a serem resolvidos, o que vai demandar tempo para que tais soluções ocorram.

Isso também é discutido por Junior *et al.* (2021), que destacaram que com o alcance da complementação mínima de 23%, até o ano de 2026 se pretende alcançar 24 estados recebendo auxílio da União. Ainda, com a adoção dos novos indicadores socioeconômicos e fiscais, os repasses dos montantes se tornarão mais redistributivos, atingindo mais entes federados, ou seja, haverá uma maior equidade de distribuição interna de cada estado, priorizando-se a educação pública da primeira infância.

Junior *et al.* (2021) escreveram um artigo que tem por finalidade apresentar e discutir as questões que envolvem o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

No decorrer do seu texto, os autores apresentaram aspectos interessantes com relação à formulação da escola pública e sobre os marcos legais que dão origem ao Fundeb e suas peculiaridades, como a de ter a característica de distribuição de recursos de forma automática (sem necessidade de autorização orçamentária ou convênios para esse fim) e periódica, mediante aporte de recursos em conta específica de cada estado da Federação, do Distrito e dos municípios, sendo os repasses efetuados pelo Tesouro Nacional e pelos Órgãos Fazendários dos Governos Estaduais, no Banco do Brasil ou na Caixa Econômica Federal (BRASIL, 2018).

É o único texto que apresenta a relação do Fundeb com a remuneração dos professores, o que consideramos ser de fundamental importância para a garantia da qualidade da educação, haja vista que necessitamos de professores bem formados e valorizados a partir de salários condizentes com o trabalho exercido. Então, em relação à remuneração dos profissionais da educação, os autores destacaram que se muda o critério de subvinculação que hoje está de no mínimo 60% para 70%. Essa mudança permitirá que sejam alcançados índices maiores de eficiência na gestão do gasto de pessoal (JUNIOR *et al.*, 2021).

Por fim, analisamos o texto de Amaral (2015), que discute diversos indicadores associados à Educação Básica no Brasil e tece comparações com os países que compõem a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e com o grupo de países formado por Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, o BRICS. Discutiu aspectos como: a riqueza dos países e o tamanho dos seus desafios educacionais, o tamanho da educação brasileira, os valores anuais aplicados por estudante e os salários dos professores. O autor apresenta que o valor investido na educação brasileira ainda é baixo com relação ao número de alunos que ela atende, e conclui que:

É chegada a hora de o Brasil priorizar o financiamento da educação, considerando-se o processo de desenvolvimento em que o País se encontra, o bônus populacional, a descoberta da riqueza do pré-sal, a possibilidade de diminuir a desigualdade social por meio do crescimento e o entendimento existente na sociedade da importância de se promover um salto educacional no que se refere tanto à sua abrangência social quanto à sua qualidade (AMARAL, 2015, p.80).

O que corroboramos, pois o que vemos na realidade educacional é falta de infraestrutura, de material didático, de valorização dos professores, o que somen-

te vai mudar a partir do momento em que a educação for uma prioridade para o governo federal, estadual e municipal do Brasil. O que é apresentado também por Gouveia e Souza (2015, p. 59):

Mesmo com a redistribuição dos recursos vinculados sendo necessária – e, ao que parece, o Brasil não tem como sobreviver sem ela, pelo menos até a aprovação de uma grande reforma tributária –, o País ainda carece de mais dinheiro para a educação pública. Temos uma dívida social elevadíssima para com a educação, tanto no que tange à ampliação do acesso e às condições de permanência quanto em relação à qualidade educacional. Ainda que melhorando a gestão dos recursos disponíveis e, com isso, ampliando o seu potencial de uso, o salto educacional que o País precisa dar transcende enormemente os valores redistribuídos pelo Fundeb.

Portanto, é necessário um alto investimento na educação para assim conseguir a qualidade da mesma. De forma, geral, observamos que os trabalhos apresentam aspectos relacionados ao processo histórico de constituição das políticas públicas de financiamento da educação, mostrando brevemente resultados desses investimentos na melhoria da qualidade da educação por meio da discussão sobre o valor por aluno/ano, aumentos do investimento da União para 23%, busca pela diminuição na desigualdade entre os municípios, o que, por meio dos dados apresentados pelos autores, observamos que não vem ocorrendo, entre outros fatores.

Mas, sentimos falta da discussão nos artigos analisados sobre como esse financiamento está sendo aplicado nos municípios, sendo que, de acordo com os §§ 2º e 3º do art. 211 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), os recursos do Fundeb devem ser aplicados na manutenção e no desenvolvimento da Educação Básica pública, observando-se os respectivos âmbitos de atuação prioritária dos estados e municípios, que devem utilizar recursos do Fundeb na Educação Infantil e no Ensi-

no fundamental e os estados no Ensino Fundamental e Médio, sendo que o mínimo de 60% desses recursos deve ser destinado anualmente à remuneração dos profissionais do magistério (professores e profissionais que exercem atividades de suporte pedagógico, tais como: direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, coordenação pedagógica e orientação educacional) em efetivo exercício na Educação Básica pública (regular, especial, indígena, supletivo), e a parcela restante (de no máximo 40%), deve ser aplicada nas demais ações de manutenção e desenvolvimento também da Educação Básica pública. Ou seja, o que os gestores consideram como prioridade para a destinação dos recursos do fundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar quais aspectos do Fundeb estão sendo abordados nas atuais pesquisas sobre a temática. O referido levantamento permitiu encontrar sete artigos publicados entre os anos de 2011 e 2021 que trabalharam com a referida temática. Consideramos um número baixo de trabalhos dada a importância da temática de pesquisa, uma vez que o Fundeb se apresenta com o intuito de garantir a qualidade da educação, temática essa que precisa ser amplamente debatida entre os pesquisadores para assim conquistar a esperada qualidade da educação.

A análise dos trabalhos demonstrou que os autores se preocuparam em apresentar uma discussão histórica sobre as políticas relacionadas tanto à conquista da educação pública quanto ao financiamento dessa educação, temáticas que se entrelaçam, mas pouco versaram sobre o processo de implementação do Fundo na educação.

Outros pontos que também foram observados durante a análise dos trabalhos é que tanto o Fundef quanto o Fundeb não atingem completamente o seu objetivo de garantir a superação da desigualdade do

financiamento entre os municípios, bem como de assegurar a qualidade da Educação, tal percepção nos leva a apontar lacunas que ainda precisam ser respondidas por pesquisas na área do financiamento, quais sejam, como uma política tão bem estruturada pode não ser implementada corretamente? De quem é a culpa desse processo?

Ainda a análise desses trabalhos demonstra a necessidade de que novas pesquisas sobre a temática sejam desenvolvidas, principalmente com relação a analisar como esse recurso está se efetivando nos municípios, ou seja, os estudos precisam buscar entender como a gestão vem aplicando os recursos, o que tais gestores consideram como prioridade para a aplicação do fundo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, F. W.; IZIDORO, R. V.; AMARAL, C. T. A Máquina Humana e Seus Recursos: o Ledor Como Artefato à Pessoa com Deficiência Visual. **Revista Cocar**, v. 14, n. 30, p. 1-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3662>. Acesso em 10 de jun. de 2022.

ALMEIDA, J. R. P. **História da Instrução pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília: INEPUC, 1989.

AMARAL, N. C. O Fundeb em uma perspectiva comparada com o financiamento da educação básica nos países da OCDE e do BRICS. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, 2015. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/222>. Acesso em 10 de jun. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em 10 de jun. de 2022.

_____. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 nov. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em 10 de jun. de 2022.

_____. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em 10 de jun. de 2022

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Bra-

sília, DF, 26 dez. 1996. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 10 de jun. de 2022

_____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - Fundeb, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm>. Acesso em 10 de jun. de 2022.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 10 de jun. de 2022.

_____. **Emenda Constitucional nº 93**, de 8 de setembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para prorrogar a desvinculação de receitas da União e estabelecer desvinculação de receitas dos Estados, Distrito Federal e Municípios. Brasília: Senado Federal, 2016.

_____. **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm . Acesso em 29 de out. 2020.

CERQUEIRA, L. B. R. **Desigualdades regionais na política educacional: o caso do salário-educação**. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, 2018.

ESTEVES, L. C. G. O Fundeb no estado do Rio de Janeiro: a óptica dos perdedores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 212-231, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a03v1235.pdf>>. Acesso em 10 de jun. de 2022.

JUNIOR, J. F.; DOMINGOS, L. S. C.; BUSSOLOTI, J. M.; ABDALA, R. D. Fundeb: Estrutura, Organização e Questões Políticas no Cenário Atual. *Interação*, v. 23, n. 1, p. 111-124, 2021.

FARENZENA, N. **A política de financiamento da educação básica:** rumos da legislação brasileira. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2006.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. In: GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOUVEIA, A. B.; SOUZA, A. R. A política de fundos em perspectiva histórica: mudanças de concepção da política na transição Fundef e Fundeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/222>. Acesso em 10 de jun. de 2022

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para educação no Brasil no contexto das finanças públicas.** Brasília: Plano, 2000.

_____. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/222>. Acesso em 10 de jun. de 2022.

_____. O Financiamento da Educação na Constituição Federal de 1988: 30 Anos de Mobilização Social. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out.-dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/rk4wKJgNYZsdt5QdgSgkDwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 de jun. de 2022.

RAMOS, R. C.; DI GIORGE, C. A. Do Fundef ao Fundeb: avaliando o passado para pensar o futuro: um estudo de caso no município de Pirapozinho-SP. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 72, p. 623-650, jul./set. 2011.

SENA, P. A legislação do Fundeb. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 319-340, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/308>. Acesso em: 10 jun. 2022.

SOUZA, M. L. S et al. Condições de ensino das escolas municipais brasileiras e o resultado da redistribuição intraestadual de recursos do Fundeb. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 45-65, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/issue/view/222>. Acesso em 10 de jun. de 2022

TUZZO, S. A.; BRAGA C. F. O processo de triangulação da pesquisa qualitativa: o metafenômeno como gênese. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, SP, v.4, n.5, p. 140-158, ago., 2016.

SALA DE AULA INVERTIDA - DESAFIOS E FORMAÇÃO DOCENTE

Flipped Classroom - challenges and teacher training

Elaeny Glaucia Rodrigues*

*Licenciatura Plena em Pedagogia. Secretaria de Estado da Educação de Goiás - Colégio Estadual Zico Monteiro.
E-mail: elaenyglauca@gmail.com. ORCID: 0009-0003-8974-9922.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 21/07/2023

Aprovado em: 26/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201601>

Resumo

O estudo e a aplicabilidade das metodologias ativas dentro dos espaços escolares torna-se uma emergência em um cenário onde os propósitos relacionados ao resgate do interesse estudantil, cada vez mais é vista como uma necessidade. O presente artigo visa discutir diferentes metodologias ativas, especificamente a Sala de Aula Invertida, bem como compreender os desafios para seu implemento. O objetivo geral é analisar as diferentes metodologias, bem como selecionar a que mais demonstra efetividade em turmas de Ensino Médio. Os objetivos específicos são caracterizar a metodologia ativa da Sala de aula Invertida; compreender os desafios impostos frente a esta metodologia; estabelecer o perfil de docente capaz de empregá-la. O trabalho versou-se na metodologia de pesquisa bibliográfica, foi dividido em tópicos, encerrada com as considerações finais e a apresentação no último tópico de uma experiência prática da metodologia de Sala de Aula Invertida. Ao longo do trabalho verificou-se que a problemática, assim como os objetivos geral e específicos foram alcançados sem, contudo, ser possível esgotar-se os estudos sobre a mesma, dada sua complexidade, além disso pode-se mensurar nas considerações finais que a metodologia da Sala de Aula Invertida mostrou-se uma ferramenta eficaz motivacional e de alcance dos alunos com maior índice de desinteresse escolar.

Palavras - chave: Motivação. Experiência. Metodologias ativas. Ferramenta. Sala de aula invertida.

Abstract

The study and applicability of active methodologies within school spaces becomes an emergency in a scenario where the purposes related to the rescue of student interest are increasingly seen as a necessity. This article aims to discuss different active methodologies, specifically the Flipped Classroom, as well as to understand the challenges for its implementation. The general objective is to analyze the different methodologies, as well as to select the one that most demonstrates effectiveness in high school classes. The specific objectives are to characterize the active methodology of the Flipped Classroom; understand the challenges posed by this methodology; to establish the profile of a teacher capable of employing it. The work was based on the methodology of bibliographic research, was divided into topics, ended with the final considerations and the presentation in the last topic of a practical experience of the Flipped Classroom methodology. Throughout the work, it was found that the problem, as well as the general and specific objectives were achieved without, however, being possible to exhaust the studies on it, given its complexity, in addition it can be measured in the final considerations that the flipped classroom methodology proved to be an effective motivational tool and to reach students with a higher rate of school disinterest.

Keywords: Motivation. Experience. Active methodologies. Tool. Flipped classroom.

INTRODUÇÃO

Diante de cenários tão desafiadores no ambiente educacional, a proposição de um estudo sobre as Metodologias Ativas torna-se preponderante como um forte aliado para consolidar práticas mais efetivas de ensino-aprendizagem. As Metodologias Ativas têm transformado a prática de sala de aula, por meio da observação desta prática é possível perceber que aos poucos sua utilização fomentam o diálogo, a reflexão e a criticidade, promovem o desenvolvimento de competências e permitem que o educando adentre o mundo tecnológico permeado por informação e comunicação.

Posta a realidade circundante de utilização das Metodologias Ativas surge uma questão problematizadora: Como implementar a Metodologia Ativa da Sala de Aula Invertida em turmas de Ensino Médio e assim dirimir o desafio docente na mudança de sua prática educativa?

Objetivando responder a esse questionamento foi estabelecido o objetivo geral de analisar a importância de trabalhar com diferentes Metodologias Ativas, na disciplina de Literatura. Diante de uma realidade sem muitos recursos, optou-se pela Sala de Aula Invertida. Como Objetivos Específicos salientou-se: caracterizar a Metodologia Ativa da Sala de Aula Invertida; compreender os desafios impostos frente a esta metodologia; estabelecer o perfil adequado de docente e apresentar um modelo prático de sala invertida em turmas de Ensino Médio.

O presente estudo teve como metodologia a pesquisa bibliográfica, valendo-se do ambiente de pesquisa acadêmica *Google Acadêmico*. O estudo foi dividido em tópicos, nos quais cada objetivo específico foi trabalhado e no último tópico foi descrito um modelo prático e real de trabalho com a Sala de Aula Invertida. As palavras-chave utilizadas para o campo de pesquisa bibliográfica foram “Metodologias”, “Meto-

dologias Ativas” e “Sala de Aula Invertida”. A parte inicial do trabalho foi feita baseada em alguns autores clássicos como Dewey, Paulo Freire, Lourenço Filho, Delors e Perrenoud. Em seguida, foram considerados os estudos encontrados na busca pelas palavras-chave mencionadas acima, considerando o recorte temporal entre os anos de 1990 a 2023. Do total de estudos encontrados 17 autores foram selecionados por fazerem uma abordagem mais próxima da prática de sala de aula das escolas públicas relatadas neste estudo e por evidenciarem um conhecimento mais aprofundado sobre o tema. Assim, os estudos considerados nesta pesquisa foram: Balaban et al. (2016), Dewey (1958) e (1979), Bagno (2009), Berbel (2011), Demo (2004), Gadotti (2005), Woods (1994), Schneider et al. (2013), Bergmann e Sams (2012), Lourenço Filho (1930), Mota e Rosa (2018), Saviani (2010) e (1993), Freire (1987), Moran (2013), Pragman (2014), Delors (2003) e Perrenoud (2000).

Contextualização das metodologias ativas

Durante muito tempo o foco de boa parte dos sistemas de ensino foram os métodos tradicionais de educação onde o professor exercia o poder máximo sem nenhum tipo de protagonismo do educando. A partir do século 18 com as revoluções liberais da Europa, Independência dos Estados Unidos e as revoluções industriais que se seguiram o processo de aprendizagem sofreu uma mudança muito importante. As filosofias da Nova Escola e progressista surgiam com intuito de aproveitar aquilo que o aluno possuía enquanto indivíduo, logo a escola deveria deixar de ser reprodutora de conhecimento e passar a ser formadora cidadã (SAVIANI, 1993).

A Escola Nova chegou ao Brasil em 1882, por meio de Rui Barbosa, naquele momento o Brasil

crescia muito industrialmente e urbanamente, as ideias vigentes para a sociedade era de progresso e melhoria da sociedade humana, os intelectuais brasileiros sentiam a necessidade de preparar melhor o país, intelectualmente falando, para enfrentar tais mudanças. Neste contexto é que a escola começa a produzir conhecimento e não apenas reprodução (LOURENÇO FILHO, 1930).

Aliado a tudo isso John Dewey surge no cenário educacional com ideias revolucionárias de formação de competências e o fim da submissão a memorização de conteúdo. Segundo Dewey (1979, p.43), “aprender é próprio do aluno: só ele aprende, e por si; portanto, a iniciativa lhe cabe. O professor é um guia, um diretor; pilota a embarcação, mas a energia propulsora deve partir dos que aprendem”.

No século XX a educação passou por diversos pensadores que começaram a discutir modelos de ensino em que o aluno se tornasse mais autônomo e sujeito da sua própria aprendizagem dentre eles surgiram Piaget, Vygotsky, Frenet, Ausubel, Montessori e sobre isso Gadotti (2005) afirma que o aluno diante de um problema precisa observar as dificuldades de forma a encontrar as possibilidades deste, buscar alternativa para solucioná-lo, promover diversas formas de realizar a solução do mesmo problema e uma verificação de forma científica sobre a solução do mesmo.

O fundamento das Metodologias Ativas baseia-se no protagonismo central do aluno, o professor age como mediador e facilitador do processo de ensino aprendizagem, o livro e professor são apenas meios, perdem seu poder de detenção do conhecimento. Com o início na década de 1980, as Metodologias Ativas surgiram com o intuito de permitir ao aluno o desenvolvimento de habilidades que lhe tornasse mais ativo deixando o papel de apenas ouvinte

de lado para tornar-se protagonista do processo (MOTA; ROSA, 2018).

Desde então a utilização de Metodologias Ativas em sala de aula já pressupunham a capacidade de autoaprendizagem e a defesa de que aluno e professor deveriam repensar seus papéis. Neste sentido o aluno começou a ser constantemente encorajado a buscar soluções para os problemas, sua antiga posição de espectador foi deixada de lado e agora aspectos como iniciativa, criticidade, autoavaliação, cooperação, responsabilidade e criatividade são instigados a todo momento. Assim o aluno sai do papel de comodismo e precisa realizar atividades mentais mais complexas de sintetização, análise e avaliação, desta forma como Woods (1994) destaca, o aluno precisa explorar o problema, levantar hipóteses, buscar soluções, perceber-se incapaz de resolver sozinho e assim buscar conhecimento de preferência em equipe estabelecendo meta, buscando recursos, aplicando conhecimentos, reavaliando o processo e compartilhando resultados.

As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor, desta forma o aluno se sobressai. (BERBEL, 2011, p.28)

As Metodologias Ativas são usadas nas salas de aula hoje como uma técnica pedagógica, que se utiliza de atividades instrucionais e de engajamento que promovem como objetivo maior a participação e o protagonismo do educando e o desenvolvimento de habilidades, sobretudo de relação interpessoal. O termo surgiu em 1991, por meio do lançamento do livro *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, escrito pelos professores Charles Bonwell e James Ei-

son. Seguindo outras diferentes linhas de pensamento de forma sintética foram elaboradas 13 metodologias que promoviam maior interação do educando com o conhecimento possível: gamificação, sala invertida, *designer thinking*, cultura *maker*, projetos, seminários, rotação por estações, resolução de problemas, estudo de casos, aprendizagem por pares, ensino híbrido, *storytelling*, pesquisas de campo.

A gamificação envolve um prazer natural dos jovens, desafios e jogos; *Design thinking* desenvolve nos educandos a prática de solucionar de forma criativa alguns problemas dados; a Cultura *maker*, baseado no faça você mesmo, leva os alunos a criar recursos para a solução de questões; a aprendizagem baseada em problemas permite os alunos vislumbrar situações difíceis e pensar de forma uníssona e prática soluções para os mesmos; o estudo de caso trabalha com situações reais de modo a desenvolver o pensamento analítico e comparativo; a aprendizagem por projetos visa a identificação do problema e a elaboração de mecanismos por etapas para a solução do mesmo; a sala de aula invertida visa delegar funções de estudo prévio do conteúdo e busca individualizada de informação, sendo complementada e sistematizada pelo professor; seminários visam propor discussões reais e colocar o aluno para verbalizar; pesquisas de campo propicia o engajamento dos alunos por possibilitar a visita in locu, assim o aluno tem uma visão do todo; *storytelling* trata-se da contextualização de conteúdos por meio de narrativas; a aprendizagem entre pares possibilita a formação de agrupamentos produtivos e auxilia o trabalho em grupo e a evolução de alunos com baixa índice de desenvolvimento; ensino híbrido parte do princípio da mistura entre presencial e a distância, delega responsabilidades aos alunos e rotação por estações que permite realizar diversas atividades sobre um mesmo tema, com perspectivas e objetivos diferentes a serem alcançados.

Todas com qualidades muito semelhantes, objetivam preparar o jovem para tornar-se um adulto mais independente e capaz de gerir seus próprios estudos, conforme sua necessidade, além de auxiliá-lo na utilização de ferramentas tecnológicas de maneira mais criteriosa, útil e sadia. Uma das questões essenciais na utilização das metodologias ativas sempre foi a escolha daquela que melhor se adapta à realidade da turma, da escola e da disciplina. Para uma cidade do interior de Goiás em uma escola de Ensino Médio, sem muitos recursos, especialmente tecnológicos a Sala de Aula Invertida, demonstrou ser a metodologia ativa de maior interesse dos alunos e melhor aplicabilidade aos professores, diante da dificuldade inicial de se propor uma grande mudança no processo mecanicista e tradicional de aula expositiva em que os professores estavam habituados.

Sala de Aula Invertida – Características

Como explicado anteriormente, a Metodologia Ativa escolhida para ser analisada e fazer uma experiência prática foi a Sala de Aula Invertida. Segundo Schneider et al. (2013) inicialmente a Sala de Aula Invertida foi desenvolvida em um única escola de jovens de Ensino Médio nos Estados Unidos, naquele momento os professores tinham que repensar alguma ação para alcançar os alunos que passavam muito tempo jogando em competições e longe da sala de aula, como forma de dirimir esses momentos era necessário pensar uma prática bem sucedida fora do ambiente escolar, assim a lógica da sala de aula foi invertida, os professores Jonathan Bergmann e Aaron Sams gravavam as aulas e enviavam aos alunos e quando estes voltavam não assistiam mais a exposição do conteúdo, antes porém, apenas discutiam problemas reais e buscavam a solução prática, uma vez que já conheciam o conteúdo teórico previamente.

A partir dessa experiência real percebeu-se que a combinação de diferentes aprendizagens, com o aluno chegando na escola já com o conteúdo que seria abordado, permitia ao professor mais tempo para a execução de tarefas mais práticas, otimizando seu trabalho e gerando participação de todos.

Como em diversas situações nem tudo sai exatamente como desejado, a Sala de Aula Invertida como qualquer outra metodologia apresenta vantagens e desvantagens. As vantagens ligam-se a geração de independência do educando que agora passa a ter maior controle da própria aprendizagem, melhoria na integração com os demais membros da sala de aula, promoção de aprendizagem por meio de trocas, as faltas tornam-se um problema menor, conteúdos mais próximos do educando e a melhor das vantagens, o desenvolvimento de iniciativa e responsabilidade pela aquisição do conhecimento, desta forma a responsabilidade de aprender é do aluno também e não só do educador. Bergman e Sams (2012) já defendiam várias vantagens da Sala de Aula Invertida:

A inversão fala a linguagem dos estudantes de hoje (conectados, usuários de diversos recursos digitais); ajuda os alunos ocupados (aqueles que faltam às aulas, que moram longe, que estão sobrecarregados); ajuda os que têm dificuldade de aprendizado (eles podem pausar e voltar o vídeo com a explicação, o que não é possível em uma aula tradicional, e ganham mais atenção do professor durante as tarefas em sala); aumenta a interação do professor com os alunos, que passa a circular na sala interagindo com eles durante as atividades; muda o gerenciamento da sala de aula, acabando com problemas com alunos que atrapalham os colegas; permite que os pais participem mais e aprendam junto com seus filhos em casa; e induz ao que os autores chamam de 'programa reverso de aprendizagem para o domínio', no qual os alunos progridem dentro do seu próprio ritmo, caminho que os autores optaram

por seguir e desenvolveram ao longo de anos. (BERGMAN; SAMS, 2012, p. 17)

Como desvantagens percebe-se a dificuldade de levar o educando mais inseguro a desenvolver a confiança e a independência, o exagero na utilização da tecnologia, e segundo Balaban et al. (2016) haverá uma sobrecarga de trabalho ao professor no planejamento das aulas, dado o fato de que necessita maior preparação, desconhecimento da prática que leva a um risco de não desenvolver de forma plena o trabalho, além do excesso de telas na vida do educando.

Provavelmente o maior argumento em defesa da Sala de Aula Invertida é o perfil do jovem do século XXI, que possui inúmeras ferramentas e capacidades de buscar o conhecimento, cabendo ao educador gerir essa busca de forma a inovar o espaço da sala de aula uma vez que como disse Bergmann e Sams (2012), o tradicional passa a ser feito em casa e na sala de aula o tempo é investido em produção de conhecimento baseado naquilo que já se estudou.

Desafios da Sala de Aula Invertida

O implemento da Sala de Aula Invertida é um grande desafio da escola atual, principalmente porque esta Metodologia Ativa permite que o aprendizado comece antes mesmo do aluno entrar na sala de aula. A responsabilidade do professor torna-se extremamente grande, dada ao fato de que a metodologia parte de um ensino híbrido, onde a aprendizagem virtual se consolida com a aula física. Assim Pragman (2014) salienta que o trabalho do professor aumenta, pois a ele cabe comunicar o objetivo da aula, criar um plano de estudos, instrumentalizar e inquirir os alunos para avaliar a aula.

São muitos os desafios talvez o maior deles seja a capacidade que o professor deve ter de selecionar materiais, cuja base seja sólida em termos de conhe-

cimento e permita ao aluno, mesmo em casa sozinho, refletir sobre o material dado. Algumas mídias digitais necessárias devem ser produzidas e gerenciadas pelo educador como: vídeos explicativos, blogs, e-books, podcasts entre outros.

Outro importante desafio para o professor também é a questão curricular, segundo Saviani (2010) o currículo precisa gerar participação e criticidade e para tanto o professor precisa ter a capacidade de selecionar conteúdo, método de ensino, material didático e tempo de forma a organizar o processo de aprendizagem, dito isso Saviani (2010) deixa claro que o professor precisa selecionar conteúdos relevantes, a fim de não perder o foco no aluno.

A resistência docente ainda é uma questão muito abordada no emprego da Metodologia Ativa da Sala de Aula Invertida, muitos professores por medo da mudança ou pela falta da prática, dificultam a implementação desta metodologia. Bagno (2009), já discorria sobre a mudança do papel do professor em sala de aula, não como mero transmissor, mas como pesquisador de situações em que o professor ensine os alunos a aprenderem, pois, boa parte dos professores absorveram visões de mundo e concepções políticas e didáticas difíceis de serem modificadas. Falta muito para uma grande parcela de educadores repensar suas práticas e compreender novos paradigmas de educação que refletem as mudanças do mundo.

Outra importante dificuldade no implemento das Metodologias Ativas sobretudo da Sala de Aula Invertida é o que Freire já dizia em 2010, com relação ao professor sentir-se inseguro quando leva o aluno ao exercício da autonomia de forma a sentir-se menos valorizado, dessa forma ele atrelou o aluno a si mesmo, sem produzir aquilo que a educação precisa promover, um aluno investigador que interage com o próprio conhecimento diante de um professor pesquisador que repensa a própria prática em direção a uma ação educativa. Segundo ele também:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada. (FREIRE, 1987, p. 40)

A falta de uma formação continuada e eficaz sobre as novas formas de aprender e de ensinar se faz necessário. Muito do que os professores entendem como promoção de saber, ainda está muito atrelado a conhecimentos tradicionalistas, o professor ainda tem dificuldade em saber como promover sujeitos reflexivos, críticos ou questionadores.

Não é possível pensar que apenas a formação em um curso superior seja capaz de promover uma educação docente completa, eficaz e conclusiva a respeito de novas práticas educativas, assim como a participação em cursos eventuais não capacita o educando nem a instituição escolar para as mudanças que se fazem necessárias. A gestão precisa se articular, a comunidade como um todo precisa estar preparada para a forma como se ensina, a fragmentação e descontextualização da educação com o mundo circundante faz a sociedade questionar as Metodologias Ativas e valorizar-se as metodologias pouco problematizadoras. Segundo Moran

As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem, fundamentalmente, dois caminhos: um mais suave- alterações progressivas-e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominantemente disciplinar, mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas, como o ensino por projetos de forma mais

interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e sala de aula invertida. (MORAN, 2013, p. 29)

Outro aspecto a ser considerado como um grande desafio dentro da Sala de Aula invertida é a falta de consenso entre muitos educadores sobre o aspecto do uso tecnológico ou não, muito embora a Sala de Aula invertida, na prática seja uma das Metodologias Ativas de mais fácil aplicabilidade para a realidade das escolas públicas do Brasil, por não demandar muitos recursos, sabe-se que a tecnologia é um recurso escasso, sobretudo no Ensino Fundamental, desta forma surge o maior desafio por parte do educador, repensar uma forma de produzir a Sala de Aula Invertida ainda que o educando não tenha em casa aparatos tecnológicos e nem formas de acessá-los.

Esse desafio acaba por aumentar a carga de trabalho do professor que precisa buscar meios de possibilitar a inserção deste aluno nessa metodologia em casa com os meios que lhes são possíveis, tarefa difícil, mas nunca impossível, a partir daí fica notório o quão importante é o trabalho do professor nesta metodologia.

Características do docente

O perfil do professor do século XXI é bem diferente do professor formado no século passado, a educação necessita de um professor cujo perfil esteja ligado há uma perspectiva transformadora, que seja capaz de aliar as mudanças didáticas dos currículos, aos problemas atuais e a formação de competências que corroborem para além do conhecimento específico, mas que suscitem a interdisciplinaridade, a inovação, a interação e a colaboração.

Diante disso, essa nova competência para o professor atual requer o que Pedro Demo (2004) já estabelecia, a ressignificação do conhecimento, a produção de novos saberes a partir de uma educa-

ção transformadora que rompa com a pedagogia tradicional.

Quando Jacques Delors (2003) fundamenta os quatro pilares do conhecimento, muito de sua teoria acabou ficando apenas no papel, é possível pensar nisso quando muitos docentes implementam apenas teoricamente o aprender a fazer, o aprender a conhecer, o aprender a conviver e o aprender a ser. As Metodologias Ativas possuem um papel preponderante na fundamentação dos quatro pilares, uma vez que o professor precisa compreender que seu papel é de fundamentar e promover o acesso ao conhecimento em situações em que o próprio educando seja levado a conhecer, fazer, ser e conviver.

O professor em grande parte sente-se despreparado para as novas exigências da educação, a universidade precisa também engajar-se de maneira mais profunda a fim de habilitar o professor como um especialista analítico, cujo pensamento científico seja capaz de reconhecer suas deficiências e debilidades e sobre elas trabalhar de forma tal a capacitar e produzir outros alunos que consigam fazer o mesmo.

Desta forma o próprio professor precisa aprender a buscar o conhecimento, observar a realidade, teorizar sobre o mesmo, buscar hipóteses, soluções, testar, observar, retroalimentar a prática, avaliar novamente e mudar a rota caso seja necessário.

Perrenoud (2000) já concebia a formação do professor mais técnica e capaz de mudar a forma como trabalha diante das necessidades do milênio, dessa forma o professor precisa ser capaz de organizar a prática de como ensina, gerir a progressão de aprendizagens, entender a heterogeneidade da turma, suscitar o desejo por aprender, trabalhar em equipe, negociar com a gestão escolar, engajar a comunidade escolar, usar tecnologias, gerir a própria formação continuada e acima de tudo saber lidar com os dilemas éticos da profissão. Tarefa nem um pouco fácil.

Experiência prática com a Sala Invertida

O período pandêmico com certeza foi um período bastante desafiador, principalmente diante do fato de que diversas práticas das Metodologias Ativas se mostraram mais eficazes para direcionar o trabalho do professor, mesmo com aluno a distância.

A presente prática foi realizada em uma escola no interior do estado de Goiás, Colégio Estadual José Alves Toledo, que após o período de pandemia necessitava recompor alguns conteúdos que de alguma forma não foram alcançados ou fielmente trabalhados. A Sala de Aula Invertida demonstrou ser uma prática mais acessível e ideal, por não demandar o uso de tantos recursos, por ser uma prática que muitos professores já promoveram de certa forma, sem constância, mas que se aproxima mais de sua realidade da prática de sala de aula. O objetivo inicial foi ensinar o aluno a ter independência física e cognitiva da escola, tendo em vista ter sido essa a maior falha durante a pandemia, assim dois objetivos seriam alcançados, ensinar os alunos a estudarem em casa e preparar-se para qualquer evento semelhante ao da Pandemia no futuro.

Inicialmente o professor escolhia o conteúdo que fosse mais adequado para o trabalho com a Sala de Aula Invertida. A aula era dividida em dois momentos, o remoto com espaços para aulas assíncronas e síncronas feito em casa e outro momento em sala de aula de forma presencial, a fim de discutir as conclusões que cada aluno chegou frente ao conteúdo estudado. No momento das aulas assíncronas o educando tinha um material físico previamente preparado para a leitura que continha pequenos desafios que ele deveria realizar, esse trabalho era realizado em todas as disciplinas e o professor de cada área tinha liberdade de escolher quais conteúdos enquadravam-se melhor na metodologia.

Além do material físico o aluno tinha acesso a plataforma criada pelo Governo do Estado Net Escola em que ele precisava responder atividades diagnósticas, escutar podcasts e realizar pequenas pesquisas com temas pré-estabelecidos pelo professor. Tudo o que o aluno encontrava ou fazia era registrado em um portfólio pessoal que posteriormente era compartilhado em sala de aula, por meio da apresentação das descobertas feitas pelo educando. Por exemplo, com os alunos do Ensino Médio eles precisavam pesquisar as mulheres de Alencar e ouvir nos podcasts fragmentos de obras de José de Alencar que versavam sobre essas mulheres, os alunos poderiam aprofundar-se nas obras ou simplesmente buscar informações nas mais diferentes formas sobre essas mulheres. Sua função era caracterizar a sociedade da época, costumes, pares românticos, conflitos e desfechos.

A outra etapa era relacionada a aula presencial, nesta os alunos de posse do portfólio pessoal eram conduzidos pelo professor a trabalharem em pequenos grupos de forma a confrontar as múltiplas descobertas feitas, enriquecendo o portfólio e agregando mais conhecimento. A aula sempre era encerrada com a produção de algum trabalho físico, um painel, um jornal informativo, a resolução de uma atividade, a produção de um vídeo coletivo, qualquer coisa que possibilitasse a visualização do trabalho teórico que foi realizado ao longo de uma semana por exemplo.

A experiência foi transformadora, além de bastante difícil. Transformadora porque mudou muito a forma como os alunos veem a escola, fora o fato de que muitos alunos viram a tecnologia especialmente a internet com outros olhos, perceberam que há uma vastidão de conhecimentos que podem ser mobilizados e encontrados fora do mundo das redes sociais e dos jogos eletrônicos, muitos outros alunos sentiram o prazer em produzir seu próprio conheci-

mento. Difícil, pois para o professor da área de Linguagens, mais especificamente Língua Portuguesa e Literatura, conseguir mobilizar as aulas remotas e presenciais, a criação do dinamismo e da motivação necessária para encorajar os alunos a desejarem ler fora do espaço escolar sem dúvida foi desafiadora e com certeza o desdobramento em pesquisar e lidar com tecnologia foi uma grande dificuldade.

Atualmente a escola realiza o trabalho como parte integrante das boas práticas desenvolvidas ao longo de cada bimestre, o trabalho só não é mais aprofundado porque há uma forte resistência por parte da comunidade escolar que ainda vê essa forma de trabalho como uma fuga do professor em oferecer o conteúdo pronto e acabado para o educando. Quando se coloca o aluno para pensar, estudar e falar ainda existe a ideia de que o professor está passando sua tarefa ao aluno, a falta de sabedoria em perceber que na verdade o professor está dando autonomia ao aluno lhe oportunizando verbalizar e demonstrar que de fato aprendeu ainda é uma barreira que necessita ser quebrada, porém é perceptível a mudança de mentalidade da comunidade escolar, tanto pelo fato de que os alunos tornaram-se mais engajados não só na área de Linguagens, mas em todas as áreas, com resultados quantitativos com melhorias no desempenho acadêmico tanto em notas internas quanto em avaliações externas, tudo isso como uma comprovação do sucesso do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos repetidos de prática pedagógica voltada para reprodução de metodologias arcaicas e tradicionalistas não dão conta mais da tipologia de educandos que a sociedade em rede oferece. Os nativos digitais que a escola recebe todos os dias exigem do sistema uma educação

relacionada ao mundo tecnológico e de crescente informação.

A educação transformadora requer dos educadores uma mobilização do trabalho em sala de aula que leve o educando a experimentar práticas ativas de ensino-aprendizagem que reflitam a sociedade na qual estão inseridos e que se relacione com suas reais necessidades de participação ativa e transformadora do mundo.

Cabe a escola preparar professores para desenvolver um trabalho mais eficaz que alcance o maior número de alunos e estes alcançados manifestem o real interesse pelo ambiente educacional de forma a dirimir a evasão escolar, a indisciplina, o desinteresse pelo espaço educacional e sobretudo permitir a melhoria do desempenho escolar como um todo.

O trabalho em questão buscou explorar a temática das Metodologias Ativas, mais especificamente a Sala de Aula Invertida, objetivando um trabalho mais efetivo, prático e dinâmico em duas turmas do Ensino Médio, 1^a séries A e B, que necessitam de maior engajamento nas atividades de sala de aula.

A questão problematizadora abordada foi como implementar a metodologia ativa da Sala de aula Invertida em turmas de Ensino Médio e assim dirimir os desafios docente na mudança de sua prática educativa. O objetivo geral estabelecido foi analisar as diferentes metodologias selecionando a que melhor se adapte à realidade da escola pública atual, sem recursos tecnológicos, e que atendessem as necessidades da turma em questão.

A metodologia de pesquisa bibliográfica foi realizada por meio de leitura de artigos e livros na base de dados Google Acadêmico que permitiram um contato profundo, complexo e enriquecedor sem, contudo, se esgotarem as muitas questões que envolvem uma temática tão complexa,

além do fato de que há muito mais conteúdo de excelente qualidade para pesquisa e estudo. O trabalho teve como principal ideia a comprovação de que a utilização de Metodologias Ativas em sala de aula promove motivação e aprendizagem. A Sala de Aula Invertida demonstrou ser uma metodologia fácil de ser trabalhada diante da falta de infraestrutura e recursos da escola, estimulando a reflexão dos alunos e promovendo o engajamento e o protagonismo juvenil.

REFERÊNCIAS

BALABAN, R., GILLESKIE, D., TRAN, U. A quantitative evaluation of the flipped classroom in a large lecture principles of economics course. **The Journal of Economic Education**, v. 47, n. 4, p. 269-287, 2016.

BAGNO, M. **Pesquisa na escola**. Edições Loyola, 23^a ed. 2009.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de Aula Invertida: Uma metodologia ativa na aprendizagem**. (A.C. Serra, trad.) Rio de Janeiro: LTC. 2012.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez “Os 4 pilares da Educação” de Jacques Delors. Brasília, DF: MEC/UNESCO. 2003.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2004.

DEWEY, J. **A Filosofia em Reconstrução**. Tradução Eugênio Marcondes Rocha. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. 3. ed. Tradução Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo, SP: Editora Ática. 2005

LOURENÇO FILHO M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova**. São Paulo: Cia. Melhoramentos (Bibliotheca da Educação, v. XI), 1930.

MOTA, A. R.; ROSA, C. T. W. Ensaio sobre metodologias ativas: reflexões e propostas. **Revista Espaço Pedagógico**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 261-276, 2018. DOI: 10.5335/rep.v25i2.8161. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8161>. Acesso em: 21 out. 2023.

MORAN, J. Educação híbrida: Um conceito-chave para a educação. EM T. N. Bacich (Org.), **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação** (pp. 28-45). Porto Alegre: Penso. 2013.

PERRENOUD, P. **As dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed. 2000.

PRAGMAN, C. Using student feedback to revise flipped operations management class. **Bus. Educ. Innov. J.** v. 6, n. 2, p. 11-19, 2014.

SCHENEIDER, E. I., SUHR, I. R. F., ROLON, V. E. K., ALMEIDA, C. M. Sala de Aula Invertida em EAD: uma proposta de Blended Learning. **Revista Intersaberes**, v. 8, n. 16, p. 68-81, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 27. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas**: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. São Paulo: Autores Associados. 2010.

WOODS, D. **Problem-Based Learning**: how to get the most out of PBL. Hamilton: W. L. Griffen Printing Limited. 1994.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR BILÍNGUE LIBRAS/ PORTUGUÊS NO BRASIL: AS ESPECIFICIDADES DO PROCESSO FORMATIVO DO PEDAGOGO BILÍNGUE NO IFG PARA ALÉM DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Public policies for the training of bilingual libras/portuguese teachers in Brazil: the specificities of the formative process of bilingual pedagogues at IFG beyond inclusive education

Lucia Aparecida da Costa Moura*

*Mestre em educação profissional e tecnológica (IFG), graduada em pedagogia (Unialfa) e letras/libras (UFG). Professora da educação básica na rede estadual de educação de Goiás.
E-mail: luciamouraster@gmail.com. ORCID: 0000-0003-1959-3865

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@educ.go.gov.br

Recebido em: 31/07/2023

Aprovado em: 09/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201622>

Resumo

Esse artigo apresenta uma reflexão sobre o processo formativo de professores numa perspectiva da educação bilíngue para além da educação inclusiva, analisando a concepção de docência e de educação bilíngue evidenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras/Português ofertado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia. Trata-se de uma pesquisa de cunho teórico, documental, com enfoque exploratório, subsidiada pelos trabalhos de Perlin e Strobel (2009), Quadros (1997, 2004, 2005, 2019), Skliar (1997, 1999, 2005), Libâneo (2002, 2004), Mantoan (2003), Garcia (2012), Saviani (2019), Duarte (2001). Na parte documental, foram analisados o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia Bilíngue: Libras/Português - PPC (2018) e leis no âmbito da educação inclusiva. A pesquisa contou ainda com entrevistas semiestruturadas para a coleta de dados com os docentes que atuaram no curso no ano de 2022. Os resultados apontam que a proposta pedagógica do curso e a formação dos sujeitos surdos se dão além do ensino de duas línguas, a Libras para os surdos e o português para os ouvintes. Apontam também a necessidade de fortalecimento e articulação das políticas públicas de formação de professores, bem como a implementação das políticas institucionais voltadas para a garantia de uma jornada de formação de professores aliada à proposta bilíngue do curso de maneira crítica e dialética.

Palavras - chave: Educação inclusiva. Formação de professores. Pedagogia bilíngue. Políticas educacionais.

Abstract

This article presents the results of a theoretical and documentary research with an exploratory approach, reflecting on the formative process of teachers from the perspective of bilingual education beyond inclusive education. The analysis focuses on the conception of teaching and bilingual education evident in the Bilingual Pedagogy (Libras/Portuguese) degree course offered in Professional and Technological Education (EPT) at IFG - Campus Aparecida de Goiânia. The theoretical framework draws from the works of authors such as Perlin and Strobel (2009), Quadros (1997, 2004, 2005, 2019), Skliar (1997, 1999, 2005), Libâneo (2002, 2004), Mantoan (2003), Garcia (2012), Saviani (2019), Duarte (2001), among others. The study employed a documentary analysis of the Pedagogical Project of the Bilingual Pedagogy (Libras/Portuguese) course - PPC (2018). Additionally, semi-structured interviews were conducted with teachers working in the course in 2022 for data collection. The findings indicate that while the pedagogical proposal of the course addresses all students from the perspective of inclusive education, the formation of deaf individuals goes beyond teaching two languages - Libras for the deaf and Portuguese for the hearing - but rather focuses on a bilingual formation for the deaf. However, there is a need for strengthening and coordinating public policies for teacher training, as well as the implementation of institutional policies aimed at ensuring a critical and dialectical teacher training journey aligned with the bilingual course proposal.

Keywords: Inclusive education. Teacher training. Bilingual pedagogy. Educational policies.

INTRODUÇÃO

Este artigo analisa a concepção de docência e educação bilíngue evidenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras/Português ofertado na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do IFG - Câmpus Aparecida de Goiânia, a partir de uma reflexão sobre o processo formativo de professores numa perspectiva de educação bilíngue para além da educação inclusiva.

Com a crescente oferta de cursos de graduação que atendam as especificidades linguísticas das pessoas surdas, em 2006, foi criado o curso de Pedagogia Bilíngue: Libras/Português na modalidade presencial oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em consonância com o Pla-

no Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014). A partir do PNE, ainda em 2014, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Aparecida de Goiânia, iniciou a oferta do curso de Pedagogia Bilíngue: Libras/Português na modalidade presencial, objetivando, conforme proposto no Projeto Pedagógico de Curso - PPC (IFG, 2018, p. 11), “formar o educador bilíngue, que ao final do curso esteja apto a trabalhar com a educação de estudantes surdos e ouvintes, atendendo a todos em sua primeira língua e com metodologias de ensino adequadas a ela”.

Percebe-se que a comunidade surda tem conquistado seus direitos linguísticos e culturais ao longo da

história. Porém, a principal conquista é o reconhecimento e a difusão da Libras como fator importante para a comunicação e expressão da pessoa surda. Esse aspecto do direito à língua de sinais como produto cultural e social tem determinado mudanças significativas no campo das políticas públicas, como a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores; a criação dos cursos de licenciatura em Letras Libras e Bacharelado em Tradução e Interpretação; vagas em concursos públicos na área de Libras; reconhecimento legal do profissional Tradutor/Intérprete de Libras pela Lei nº 12.319/2010.

Com todos esses avanços e conquistas da comunidade surda brasileira, foi aprovada, recentemente, a Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Essa nova modalidade de educação recomenda, para os surdos sinalizantes, uma educação que tenha como base a Libras (L1) como língua de instrução, ensino, comunicação e interação, e a língua portuguesa na modalidade escrita (L2), como garantia de uma educação para surdos de qualidade que promova a efetivação dos direitos linguísticos, culturais e humanos, em conformidade com as legislações vigentes e documentos nacionais e internacionais. Sob essa visão, Quadros (2019) enfatiza a importância da educação bilíngue, visto que legitima a surdez como experiência visual e reconhece a língua de sinais como a primeira língua do sujeito surdo.

Como a concepção de educação bilíngue para surdos envolve a Libras (L1) e a língua portuguesa escrita (L2), Quadros (2019) propõe a educação bilíngue a partir de uma perspectiva social, cultural e linguística, a partir dos documentos legais, por meio de políticas públicas. Assim, a educação bilíngue reconhece as diferenças entre as línguas, as diferenças textuais, linguísticas e políticas implicadas pelas comunidades envolvidas: as comunidades sur-

das e as comunidades ouvintes locais que reconhecem suas culturas, identidades e línguas.

Em relação à formação do professor em curso de pedagogia bilíngue, Giroto, Pinho e Martins (2016) ressaltam que não basta apenas garantir a utilização da Libras como língua de instrução, mas promover formação teórico-metodológica necessária ao exercício da função de professor da educação infantil e de professor alfabetizador que atue nas séries iniciais do ensino fundamental.

A formação do pedagogo na concepção de educação bilíngue libras/português no Brasil

Nas pesquisas voltadas ao estudo linguístico da língua de sinais no país, destacam-se os trabalhos de Brito (1995) e Quadros e Karnopp (2004), sob forte influência dos estudos de Stoke em 1960, linguista que pesquisou intensivamente a *American Sign Language* ou ASL (Língua de Sinais Americana). A partir desses estudos, a educação de surdos teve outra perspectiva, até então centrada na fala e escrita da língua oral do país. Assim, a língua de sinais, a partir desses estudos, foi concebida como língua natural.

Perlin e Strobel (2009) afirmam que, em 1970, a partir da teoria crítica, surge como nova proposta de ensino a educação bilíngue para surdos, denominada por alguns autores de bilinguismo, que sugere a necessidade de os sujeitos surdos serem instruídos em duas línguas, ou seja, essa proposta considera a língua de sinais como primeira língua e a partir daí se passa para o ensino da segunda língua que, no caso do Brasil, é o português, podendo ser de modalidade escrita ou oral. Perlin e Strobel (2009) reforçam que o bilinguismo parte do pressuposto básico de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial de seu país.

Na década de 1990, no Brasil, têm-se discutido as características de uma educação bilíngue com a intensificação dos debates sobre a educação, as políticas e as práticas educacionais bilíngues para surdos no Brasil. Silva (2008, p. 82) compreende que a educação bilíngue para surdos no Brasil ocorreu a partir de uma “insuficiência representacional sobre o ser surdo gerada pela política de homogeneidade e normalidade do mundo moderno em que os sujeitos que estão à margem encontram dificuldades de colocar em circulação as suas próprias narrativas”.

Diante dessa realidade, no meio acadêmico, estudiosos como Perlin (1997), Quadros (1997), Skliar (1999), Souza (1998) e Fernandes (1990) passaram a estruturar um movimento questionando as representações colonialistas, adotando como estratégia política o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a língua acadêmica. O marco relevante, nesse período, foi a realização do V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, organizado pelo Núcleo de Pesquisa em Políticas Educacionais para Surdos (NUPPES/UFRGS), com a elaboração do documento, *A educação que nós, surdos, queremos* (FENEIS, 1999).

A partir de então, em um trabalho coletivo, a comunidade surda teve o reconhecimento da Libras como língua, em 24 de abril de 2002, por meio da Lei nº 10.436/02, sendo a Libras reconhecida como língua materna e de instrução na educação de surdos. Posteriormente, essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.626/05, que, entre outras conquistas, garantiu a obrigatoriedade da disciplina de Libras em todos os cursos de licenciatura e a oferta de cursos para a formação de professores de Libras em graduações em Letras/Libras ou Pedagogia numa perspectiva bilíngue.

Atualmente, a comunidade surda brasileira prima pela proposta da educação bilíngue para surdos que tem como finalidade preservar e aprimorar a

língua e a cultura das pessoas surdas como forma de manutenção dos povos surdos. Para Megale (2005, p. 9), “a instrução é dada primeiramente na L1 e os alunos aprendem a L2 até o momento em que estão aptos a utilizá-la para fins acadêmicos”. Nesse modelo, as duas línguas são valorizadas, porém, a Libras tem importância primária de uso e status, e a segunda língua, português oral, é uma língua secundária. Nessa perspectiva, a Libras, além de ser um componente curricular, é contemplada como língua de instrução em todos os outros componentes curriculares, conforme consentem Skliar (1999) e Quadros (1997) da necessidade da aquisição da Libras e estudo como componente curricular aos alunos surdos o mais cedo possível.

Nesse sentido, tendo em vista esta proposta de educação para surdos, surge a necessidade de formação de professores para atuarem com estudantes surdos em todos os níveis da educação. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), em parceria com o Ministério da Educação (MEC), ao longo da sua trajetória, tem se dedicado à formação docente na área da educação de surdos, referenciada desde 2006, pioneiro na América Latina por formar profissionais surdos e ouvintes no curso de Pedagogia Bilíngue. No campus do INES são oferecidos cursos de Graduação em Educação Bilíngue e, ainda, Pós-Graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, curso de Aperfeiçoamento TILSP, Extensão e Curso de Libras.

De acordo com o PPC (2019) do INES, o curso de Pedagogia nasceu da iniciativa de implementação do Curso Normal Superior numa perspectiva bilíngue. Em maio de 2006, começou efetivamente a funcionar o Curso Normal Superior Bilíngue do INES, com duas turmas de 30 estudantes cada, nos turnos diurno e noturno. Logo após, o curso se transformou em Curso Bilíngue de Pedagogia com Licenciatura Plena em Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando a Educação de Jovens

e Adultos (EJA) e o Magistério das Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio, obedecendo as recomendações das Diretrizes Nacionais de Pedagogia (Pareceres CNE/CP 3/2005 e 5/2005 e Resolução CNE/CP de 1/2006).

Sendo assim, o curso do INES, atualmente, funciona também pelo sistema de Ensino a Distância (EaD), ofertado em 12 polos universitários federais e 01 em âmbito estadual. De acordo com essas informações, Costa (2019, p. 18) realizou um levantamento no site do MEC e foi possível apurar o seguinte:

[...] o número de instituições credenciadas a oferecer o curso de Pedagogia no país são 3.075, destas, o curso de Letras/Libras aparece em 65 instituições, enquanto o curso de Pedagogia Bilíngue aparece somente no Instituto Federal de Goiás, no Instituto Federal de Santa Catarina de forma presencial e no INES, com oferta do curso presencial (no Rio de Janeiro) e à distância em diversos estados.

A partir desses dados, observa-se que é crescente o número de instituições interessadas em ofertar os cursos de formação de professores bilíngues, porém, ainda é limítrofe a oferta do curso de Pedagogia Bilíngue em relação à quantidade de instituições públicas credenciadas.

Essa expansão de oferta dos cursos de licenciatura para formação de professor bilíngue resultou em nova unidade em Goiás, mediante a demanda por uma educação de surdos numa perspectiva bilíngue, a partir das pesquisas estabelecidas pelo observatório no mundo do trabalho – IFG (2023).

Então, o Instituto Federal de Goiás, em parceria com o INES, de maneira inovadora, implementou o primeiro curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue de forma presencial no Câmpus Aparecida de Goiânia, visto que este município é o segundo maior do estado de Goiás e um dos principais centros in-

dustriais. O campus foi inaugurado em 2012 e o curso de Pedagogia Bilíngue: Libras/Português foi ofertado em 2014.

Conforme proposto no Projeto Pedagógico de Curso - PPC (IFG, 2018), o curso de Pedagogia-Bilíngue está voltado ao atendimento de estudantes surdos, tendo por objetivo formar o educador bilíngue. Espera-se que o egresso esteja apto a trabalhar com a educação de estudantes surdos e ouvintes, atendendo a todos em sua primeira língua e com metodologias adequadas.

De acordo com esse projeto, o profissional irá atuar no ensino de Libras tanto na educação infantil quanto nos anos iniciais do ensino fundamental. Mas para isso precisa realizar curso de graduação em Pedagogia, ou curso Normal Superior, ser bilíngue, ou seja, ter o domínio da Libras e Língua Portuguesa, sendo essas constitutivas da formação bilíngue. O referido PPC enfatiza que o curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue tem como objeto de estudo a educação e o ensino focados numa análise crítico-reflexiva da sociedade. Assim, dialoga com as necessidades locais e nacionais da sociedade goiana e brasileira que carecem cada vez mais de uma educação que se faça inclusiva, equitativa, crítica e emancipatória.

Com esse entendimento, Libâneo (2002) enfatiza que a “Pedagogia é a teoria e a prática da educação”, trazendo assim sua contribuição no que tange ao termo Pedagogia, sendo uma ciência que estuda a prática social da educação e envolve uma prática intencional e cultural, capaz de produzir e internalizar significados aos sujeitos no meio em que vive. Nesse sentido, a pedagogia investiga as questões inerentes à formação humana e as suas diversas práticas educativas. Contudo, é nos espaços de formação profissional que o pedagogo deve ser habilitado para exercer com competência seu ofício de desenvolvimento humano em seus aspectos físico, afetivo, emocional,

cognitivo, social e cultural. Daí a importância de a Pedagogia Bilíngue Libras/Português escrito contemplar a diversidade cultural e linguística de todos os educandos, a fim de que todos possam participar e intervir no meio em que vivem.

A Libras é uma língua de suma importância a ser considerada nos currículos das instituições que oferecem formação de professores, principalmente nos cursos de Pedagogia, em que se formam pedagogos capazes de atuar numa sociedade multicultural, que atuarão nos anos iniciais e que poderão contribuir significativamente para a formação de cidadãos emancipados. Com esse olhar, Garcia (2012, p. 61) afirma:

Para um projeto pedagógico que contemple surdos e ouvintes, entendemos que se faz necessário estarmos abertos ao desafio de vivenciarmos uma escola multicultural, multifacetada, o que denotará mais que inclusão, denotará uma miscelânea cultural.

Diante desta proposta de um currículo multicultural, é possível compreender que não é viável apenas propor o ensino de outra língua a outro sujeito, pois é preciso que o ensino por meio da Libras contemple a perspectiva sócio-histórica da cultura, da língua e da identidade surda. Sendo assim, pensar em uma formação bilíngue é formar cidadãos em suas dimensões sociais e culturais, de maneira que sua língua seja uma manifestação de seus valores, identidade e sua autonomia.

Em consonância com Skliar (1997), a Libras é a língua da comunidade surda brasileira e constitui explicitamente aspectos cognitivos, formas de perceber o mundo, bem como sua cultura, representando, desse modo, a própria identidade dos surdos. Assim, é imprescindível que no interior dos cursos de formação de professores seja ensinado a compreender a importância de uma educação bilíngue.

Portanto, a educação bilíngue deveria propor a questão das identidades dos surdos como um eixo fundamental para a construção de um modelo pedagógico significativo, criar as condições linguísticas e educativas apropriadas para o desenvolvimento bilíngue e multicultural dos surdos; gerar uma mudança de status e de valores no conhecimento e uso das línguas implicadas na educação; promover o uso da primeira língua - a língua de sinais - em todos os níveis escolares; definir e dar significado ao papel da(s) segunda(s) língua(s) na educação dos surdos; difundir a língua de sinais, a comunidade e a cultura dos surdos além das fronteiras da escola; estabelecer os conteúdos e os temas culturais que especifiquem e garantam o acesso à informação, por parte dos surdos; gerar um processo de participação plena, dos surdos como cidadãos; desenvolver ações para o acesso e a compreensão dos surdos à profissionalização ao trabalho e ao mundo - e não ao mercado - de trabalho. (SKLIAR, 1997, p. 46).

Então, cabe ao educador reconhecer que esses saberes representam conteúdos de uma educação multicultural, necessária, e que contribuem para uma formação pedagógica significativa que viabilize a ação-reflexão do futuro educador no que tange às particularidades linguísticas, filosóficas, históricas e culturais dos alunos surdos.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, com enfoque exploratório, que analisa a concepção de educação bilíngue e de docência evidenciada no curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue Libras/Português ofertado no Câmpus Aparecida de Goiânia (IFG). Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico acerca dos teóricos e pesquisadores que tratam da temática estudada. Segundo Triviños

(1987), os fenômenos estudados na pesquisa educacional são os “fenômenos educacionais”, sendo todos “fenômenos sociais”. A pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural, dialética, tem a intenção de não somente captar os fenômenos, como também a sua essência. Buscando as causas da existência, procura explicar sua origem, relações e transformações, bem como compreender as consequências. De acordo com Lüdke e André (1986), a pesquisa em educação contribui de forma sistematizada e organizada na solução e equação dos problemas enfrentados pela humanidade, pois é específica na atividade humana e social.

A pesquisa envolveu basicamente levantamento bibliográfico, análise documental e realização de coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Quanto à análise documental, essa ocorreu em bases teóricas, enfatizando os documentos oficiais acerca das políticas públicas educacionais para a educação bilíngue no Brasil e no IFG.

Sob esse prisma, buscou-se identificar também, em uma segunda etapa do estudo, as concepções dos docentes do curso de Pedagogia Bilíngue sobre a docência e a educação bilíngue. Para tanto, essas categorias foram definidas previamente por meio de um roteiro semiestruturado com questões prévias e concatenadas com o objetivo da pesquisa. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com os docentes que atuam no curso de Pedagogia Bilíngue no ano de 2022.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As categorias estudadas nesta pesquisa abordam as concepções de docência e educação bilíngue, a partir da Educação Inclusiva e Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, embasadas em autores como Saviani (2019) e Duarte (2001).

A pedagogia histórico-crítica se fundamenta nos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-

-sociais e se assenta nas teorias investigativas desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana resultante na forma da sociedade atual dominada pelo capital. Portanto, nessa concepção pedagógica, em consonância com a concepção de mundo e de homem, própria do materialismo histórico, conforme explicita Saviani (2019, p. 43), “A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

Com essa concepção, trata-se de uma pedagogia que procura fundar e objetivar historicamente a compreensão da questão escolar, a defesa da especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural, a partir da compreensão da realidade humana, do processo de trabalho, quer dizer, da produção das condições materiais ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade. Assim compreendida, torna-se possível a sua articulação com a superação da sociedade vigente, sob a ótica de Duarte (2001), sendo a grande meta da educação conceber uma formação humana omnilateral, ou seja, a superação da unilateralidade marcada pela alienação e divisão de classes.

Nessa perspectiva, sobre a formação docente, o objetivo desta pesquisa foi analisar a concepção de docência e educação bilíngue evidenciada pelos formadores no curso de Pedagogia Bilíngue Libras/Português ofertado no Câmpus Aparecida de Goiânia (IFG). Avançando na discussão sobre a docência no contexto da educação bilíngue para surdos, foi indagado aos entrevistados acerca de sua compreensão de docência. Ademais, questionou-se como compreendem a educação bilíngue para surdos e também a função do pedagogo bilíngue na educação básica. Destarte, o quadro abaixo apresenta os seguintes fragmentos:

Quadro 1 – Concepção dos docentes do curso de pedagogia bilíngue IFG- Campus Aparecida de Goiânia sobre a docência na educação bilíngue para surdos.

O que entende por docência? Como compreende a educação bilíngue para surdos? Qual é a função do pedagogo bilíngue na educação básica?	
D1	Entendo a docência como uma relação que é dada entre professor e aluno que existe aprendizagem, então à docência também para mim não é só uma questão de transmissão de conteúdo que estão historicamente constituídos, como parte desse trabalho que é apresentar meus conhecimentos sistematizados para essas novas gerações. Compreendo principalmente como a importância social, da garantia do direito à educação desses alunos e vejo também um esforço de todos para que essa proposta possa acontecer. É uma proposta nova e única em Goiás, então a vejo com muito respeito e acredito que essa relação da preparação dos surdos para o mercado de trabalho, é algo muito louvável. Acredito que ele com essa formação bilíngue vai atender tanto alunos ouvintes, como alunos surdos aí vai dar uma dimensão assim de atender o aluno mais próximo possível, falando do conhecimento do conteúdo, acho a função dele muito importante, pena que a gente ainda tem poucos alunos que tem essa formação bilíngue para atuar na educação básica, porque o curso é novo, são poucas turmas.
D2	Para mim, a docência está relacionada ao ato de ensinar. A docência é a mediação realizada pelas professoras e professores entre suas crianças, jovens ou pessoas adultas e o conhecimento. Sobre a educação bilíngue, penso ser a modalidade de educação para pessoas surdas em que a Libras é a primeira língua e o Português vem na modalidade escrita como a segunda língua. Então penso que na prática sejam escolas para pessoas surdas com currículo em Libras, com presença da cultura surda e com professores e professoras surdas de referência para a construção da identidade dessas crianças surdas. A função do pedagogo bilíngue na educação básica eu penso que seja atuar nas escolas bilíngues e caso não seja possível que atuem nas escolas comuns. Do ponto de vista pedagógico, falar de docência, do ato de ensinar, envolve pelo menos três dimensões, uma técnica, uma político-social e uma humana. Em uma dimensão mais técnica, uma pedagoga bilíngue deveria saber organizar o ensino para crianças surdas de um modo sistemático, com atenção as condições ideais para que elas aprendam, com centralidade na Libras. Já numa dimensão mais político-social, a pedagoga bilíngue teria que se engajar com a cultura surda, empoderar crianças surdas em suas identidades, combater o ouvintismo cotidiano, lutar pela qualidade da educação ofertada para pessoas surdas dentro de suas escolas. Por último, em uma dimensão mais humana, nós que somos professores e professoras temos nossas subjetividades, nossas personalidades, então um aspecto muito singular nosso está sempre implicado no ato de ensinar. Por isso, penso que seria necessário se autoavaliar, se analisar quanto ao trabalho realizado com crianças surdas, considerando as especificidades educativas que apresentam.
D3	Docência entendo como um exercício do magistério. A educação bilíngue para surdos, compreendo como a educação que vem oferecer a oportunidade de os surdos terem acesso a língua portuguesa, e aos ouvintes terem acesso a Libras e poderem se preparar para trabalhar, para serem professores com crianças surdas. Compreendo a função do pedagogo bilíngue de trabalhar com crianças surdas, desde a educação infantil, introduzir essa criança na cultura surda, também ser pedagogo formado com essa especialidade de cultura surda, do ensino para os surdos, tanto o surdo como o ouvinte, então eles saem preparados com todas as disciplinas básicas da pedagogia e com acesso a língua de sinais, com acesso a disciplinas de cultura surda, de como lidar com a criança surda, então nós estudamos vários estudos de caso sobre o ensino para a criança surda.
D4	É a possibilidade de ensinar, de exercer a formação de professor, de atuar na formação de outras pessoas, de outros sujeitos, então assim é uma pergunta ampla, porque a docência, envolve todo um processo formativo que não se dá apenas numa formação inicial e continuada. Em relação à educação bilíngue para surdos, compreendo como um processo formativo importante, principalmente pelas dificuldades que a comunidade surda encontra de se inserir na educação brasileira, mas por outro lado entendo a função do pedagogo bilíngue na educação básica de forma, também, ampla porque o que entendo que nós formamos aqui apesar de o curso ter essa especificidade de ser um curso bilíngue um pedagogo que conhece dos processos de educativos e que eles sabem trabalhar com surdos, porque ele tem Libras, porque ele viu, nós temos colegas, alunos que são surdos, mas é um pedagogo que sabe atuar para além da pedagogia bilíngue nós não podemos reduzir o curso apenas ao bilinguismo. Então, a função do pedagogo bilíngue é a função de qualquer outro pedagogo, a diferença é que ele é o pedagogo bilíngue, então ele sabe pela experiência, pela formação dele, também atuar com pessoas surdas, mas muito mais do que isso ele sabe também atuar com pessoas cegas, ele sabe atuar com crianças cadeirantes, ele sabe atuar com crianças que têm transtornos globais de aprendizagens, eles sabem lidar com o autismo, então assim nós não podemos reduzir a formação dos profissionais. Então, a função dele é de ser pedagogo, de conhecer os processos educativos e saber inclusive atuar na educação básica, mas no caso específico do nosso curso, ele também tem essa formação que é bilíngue, então ele também sabe lidar com a comunidade surda.

D5	Entendo a docência como sendo a prática de toda uma formação sistematizada ou não, as experiências e vivências daquele indivíduo que se propõem ao exercício de docência de ser professor. Quanto a educação bilíngue para surdos, partindo da minha única experiência que é o Instituto Federal, vejo como um desafio, turmas mistas de ouvintes e surdos, tem ainda muitas questões para se adaptarem umas às outras, não creio que separar turmas de surdos e de ouvintes seja uma saída, apesar de ser tentadora, mas creio que deve investigar, pesquisar mais sobre as metodologias do ensino com turmas mistas, e compreenda-se a importância do ensino bilíngue para surdos, do pedagogo bilíngue, partindo da cultura surda quanto da cultura ouvinte, ele vai ser o defensor das ideias de educação, de conhecimento, de cultura, então, independente de qual cultura, esteja se fazendo a acessibilidade, as oportunidades serão incentivadas por esse profissional.
D6	A docência para mim é um exercício, uma profissão importantíssima para formação humana e deve ser exercida por alguém profissional, qualificado, mas que também tenha um grande conhecimento na área que ensina. No campo da educação bilíngue, é de muito desafio, porque, além dessa qualificação que o docente deve ter, no sentido de se apropriar plenamente do conteúdo, dos elementos da cultura e das questões que envolvem a prática pedagógica, ele deve também, na medida do possível, se apropriar do bilinguismo, da possibilidade de se relacionar e conseguir ensinar a alguém que fala uma outra língua, diferente da língua do professor, que na maioria das vezes os professores são ouvintes. Desde a educação infantil, a inserção do pedagogo bilíngue nesse contexto facilita muito o ensino, o aprendizado, o desenvolvimento, o processo de humanização das crianças surdas, tanto para que elas tenham acesso a própria Libras.
D7	A docência é o ato de você estar à frente do ato de ensinar, de exercer o exercício do magistério, a qualidade mesmo da ação de ensinar. Nós da área de educação fomos entender o que é fato, o pessoal da área do bilinguismo entendia como educação bilíngue, como escola bilíngue, isso um bom tempo depois da gente estar no curso, que a gente foi entender que por educação bilíngue, eles entendiam uma escola que fosse voltada apenas para os surdos, em que oferecesse uma educação voltada para surdos nas duas línguas, tanto na primeira língua do surdo, na Libras quanto no português, em que tivesse professor surdo que estivesse preparado para ensinar esse aluno, tanto na primeira língua quanto no português. Nós viemos entender que a educação bilíngue seria isso, uma escola para surdos, que, inclusive eu quanto pedagoga, tenho muitas ressalvas quanto a isso, não acredito nessa escola enquanto pedagoga, penso que a gente ainda precisa acreditar em uma escola em que o aluno surdo pudesse estar inserido junto com os demais, junto com os ouvintes, e que essa escola tenha condição de ensinar esse surdo, não essa escola que está aí, porque ela também não ensina e como não foi capaz de ensinar ao aluno surdo, assim como não foi capaz de ensinar os alunos com outras necessidades educacionais especiais.
D8	Compreendo que a formação é muito importante, porque pensa um formato uma possibilidade de atuação do pedagogo que é bastante interessante, que é uma demanda social, é uma demanda do povo surdo, mas é uma demanda que abre espaço para os diálogos, que ampliam mesmo o campo de atuação do pedagogo. Penso o curso como a princípio a formação do pedagogo, não é a formação do pedagogo surdo, nem do pedagogo para atuar com surdos, na verdade os alunos atuarão em todas as áreas, a ideia é que eles saiam preparados para atuar em todos os campos, atuar a partir de todas as possibilidades que um pedagogo vai encontrar no mercado de trabalho, então vejo essa formação como algo que é a formação para um pedagogo que tem este elemento a mais que é o diálogo com a formação de surdos.
D9	Para mim, exercer a docência no ensino superior é diferente de ser professor da escola regular, pois a docência no ensino superior tem um saber próprio, que é formar professores. Compreendo a educação bilíngue muito importante, porque as crianças surdas precisam ser estimuladas e aprender o português e a Libras. Todos nós professores precisamos ensinar as crianças surdas tornando a Libras acessível em seu processo de aprendizagem, para que elas tenham no futuro condições melhores e que possam se desenvolver precisam do ensino bilíngue. O Pedagogo bilíngue tem a função de ensinar as crianças surdas a Libras e o português escrito na educação básica.
D10	A docência vai além da transmissão de conteúdo. É uma prática, um modo de relação sujeito/práticas/saberes. O pedagogo bilíngue tem um papel muito importante. Primeiro, pelo impacto social e resposta a uma luta histórica da comunidade surda, o acolhimento mais qualificado da criança surda na educação infantil. Depois, o pedagogo bilíngue pode atuar não somente com os surdos, ele pode também levar os conhecimentos, as experiências a partir de um mundo visual, para os espaços da escola. Tudo isso pode ser um ponto positivo dentro e fora da escola.

D11	Quando falamos sobre Educação Bilíngue, é necessário primeiro diferenciarmos essa modalidade de educação das demais. Primeiro, não se trata de Inclusão, ou seja, a educação dos Surdos não vai se dar por via da presença do profissional especializado. O responsável pelo aluno Surdo é o professor e como tal deve conhecer como se dá o processo de ensino e aprendizagem neste espaço. As aulas dadas nesse formato devem respeitar a primeira língua do Surdo, ou seja, as mesmas devem ser ministradas por meio da Língua de Sinais e diretamente dada pelo professor. O profissional especializado, neste caso do Tradutor Intérprete de Libras, deve ser apenas o mediador das relações que se dão extraclasse, principalmente com a comunidade externa.
D12	A educação bilíngue entende que o educando surdo tem o direito que seja educado na sua primeira língua a Libras e tendo como segunda língua o português escrito, então esse é o fundamental para que ele possa realmente se apropriar dos conhecimentos, interagir e vivenciar a escola de uma forma completa, tendo acesso a formação realmente, pois a gente compreende o mundo é na nossa primeira língua. E aí a formação do pedagogo bilíngue vem justamente ao encontro dessa perspectiva de educação bilíngue para que a criança possa ter acesso a esse profissional, seja ele surdo ou ouvinte, mas que seja bilíngue e que possa realmente interagir com a criança na sua primeira língua e a formação na perspectiva dessa educação bilíngue e não da perspectiva da inclusão no caso do surdo, uma vez que ele estaria num ambiente onde ele não domina a língua, intermediado por um intérprete onde já é bem claro que prejudica significativamente o aprendizado, principalmente na primeira fase da educação. Ainda mais considerando que nessa perspectiva, apenas 5% dos surdos são filhos de surdos e estão inseridos no contexto de ouvinte que não tem libras, não há comunicação em casa, então a escola aumenta ainda essa responsabilidade dentro de uma perspectiva bilíngue e vai propiciar ao surdo toda essa vivência. Dentro desse contexto, a docência é esse fazer pedagógico, é ser professor, é o ensino, é o aluno, é você se entender nesse contexto.

Fonte: elaboração própria.

As reflexões dos participantes acerca da docência evidenciam que ela é o ato do exercício do magistério, um saber sistematizado e organizado, próprio do fazer educativo que vai além da relação professor/aluno e do saber construído. No entanto, significa a constituição da identidade docente a partir da motivação e representação desses sujeitos como formadores das relações humanas.

Com esse entendimento, o fazer docente é uma prática social porque o cerne dessa profissão é o trabalho que envolve seres humanos que vivem em um determinado contexto social. Daí a importância de o professor se comprometer com a prática social e buscar uma formação inicial e continuada, de pesquisa, de extensão e de outras atividades socioculturais que envolvem a relação educação e sociedade, a fim de ensinar aos alunos conteúdos que viabilizam o aprendizado para saber lidar com as questões em sociedade. Sob tal ponto de vista, Cruz e Silva (2020, p. 215) enfatizam:

[...] a profissão docente se constrói, portanto, no decorrer da trajetória pessoal e profissional do professor, bem como

no exercício da docência em variados espaços institucionais onde ela possa se desenvolver. Ademais, a profissão docente fundamenta-se em conhecimentos rigorosos e eficientes, que promovem a qualidade social da Instituição e da carreira acadêmico-profissional dos seus docentes.

Portanto, é imprescindível que o docente tenha uma formação inicial e continuada para que possa apropriar-se dos conhecimentos e habilidades consideradas fundamentais na vida acadêmica e na atuação docente. Os autores ressaltam que os conhecimentos da matéria são fundamentais para sua atuação profissional, bem como os conhecimentos didático-pedagógicos apreendidos em sua formação pedagógica e vivência prática e, por fim, os conhecimentos do mundo do trabalho. Isso porque ser professor para uma educação profissional é apropriar-se dos conhecimentos que foram acumulados no decorrer do seu exercício e ainda adquirir conhecimentos inerentes a sua área de atuação.

Já em relação à educação bilíngue, percebe-se que esta proposta de formação no curso de Peda-

gogia Bilíngue, evidenciada a partir do relato dos docentes, constitui-se como uma proposta que transcende uma educação inclusiva para surdos por ser uma educação bilíngue que vai além das questões linguísticas do português e da Libras, ampliando-se para uma formação humana em que são respeitadas a cultura, a identidade e a língua. Segundo Manton (2003, p. 16), “as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades”.

O modelo de educação inclusiva insere diferentes tipos de pessoas em um mesmo ambiente com a finalidade de promover um ensino/aprendizagem para todos, sem exceção, independentemente de suas limitações. Skliar (1999) relata que o ensino inclusivo e a prática da inclusão de todos visam à construção de uma cidadania mais justa e igualitária. Nesse sentido, a finalidade da educação inclusiva é incentivar a diversidade por meio de uma pedagogia que favoreça a inclusão de todos em um único sistema de ensino.

No entanto, a proposta de educação bilíngue para surdos é uma forma de ensino em que são considerados o desempenho e a competência de duas línguas, ou seja, o bilinguismo. Conforme Quadros (1997, p. 32), “o bilinguismo para surdos deve estar baseado no respeito pela diferença, na aceitação da cultura e língua da comunidade surda e na abertura de espaços para surdos adultos”.

A esse respeito, destaca-se a fala de D11 ao afirmar que, “quando falamos sobre Educação Bilíngue, é necessário primeiro diferenciarmos essa modalidade de educação das demais”. Primeiro, não se trata de inclusão, ou seja, a educação dos surdos não vai se dar por via da presença do profissional especializado, neste caso do Tradutor Intérprete de

Libras¹, visto que esse profissional deve ser apenas o mediador das relações que se dão extraclasse, principalmente com a comunidade externa.

Sendo assim, o pedagogo bilíngue tem um papel de suma importância na efetivação da proposta de educação bilíngue, uma vez que é o professor mediador da aprendizagem de todos os alunos da educação básica, de forma que deve despertar o interesse e o gosto de ensinar, considerando, assim, seus saberes empíricos, sociais, culturais e linguísticos. Portanto, a função do professor é promover as competências e habilidades humanas utilizando técnicas, metodologias e comunicação apropriadas para se estabelecer uma relação efetiva, a partir de práticas pedagógicas motivadoras e significativas, sendo o profissional intérprete de Libras o mediador da comunicação nesse processo.

Dessa forma, o ensino bilíngue para surdos é um ensino que precisa ter como finalidade a humanização do aluno surdo por meio de um processo de ensino e aprendizagem, considerando, conforme Quadros (1997, p. 82), que “todos os professores devem dominar a língua de sinais e a formação de professores ouvintes inclui [...] ênfase comunicativa [...]”. Nesse sentido, os requisitos para ser um professor bilíngue precisa perpassar um processo formativo em que devem, prioritariamente, comunicar-se sem dificuldades com as crianças surdas, ter conhecimento sobre a cultura e a história dos surdos de maneira que consiga estabelecer uma relação recíproca de professor/aluno, sendo o profissional especializado para realizar a tradução e a interpretação em Libras/português como forma de mediação importante para o processo de comunicação, interação e instrução do aluno surdo.

Nessa perspectiva, o pedagogo bilíngue se insere nessa proposta de educação, conforme relata D 12:

¹O Tradutor Intérprete de Libras é o profissional que domina a língua de sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função. Ele deve ter domínio dos processos, dos modelos, das estratégias e técnicas de tradução e interpretação, além de possuir formação específica na área de atuação. (QUADROS, 2005).

A formação do pedagogo bilíngue vem justamente ao encontro dessa perspectiva de educação bilíngue para que a criança possa ter acesso a esse profissional, seja ele surdo ou ouvinte, mas que seja bilíngue e que possa realmente interagir com a criança na sua primeira língua [...].

Desse modo, o pedagogo bilíngue, tanto surdo quanto ouvinte, é profissional habilitado para atender as especificidades desse público, considerando que os profissionais surdos têm seu espaço prioritário, sendo os protagonistas desse processo, pois desempenhará um papel semelhante a um espelho linguístico aos alunos surdos por meio da sua primeira língua que é gestual-visual. Nas séries iniciais, o docente precisará desenvolver estratégias e metodologias apropriadas ao desenvolvimento da turma heterogênea.

No caso do processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, a língua de sinais é considerada, nessa proposta, um modelo de ensino, adquirida naturalmente, e o ensino de qualquer outra língua principia de sua língua natural. Quadros (1997) enfatiza que a língua portuguesa será ensinada com ênfase na escrita, considerando que o canal de aprendizagem do surdo é visual. E a língua portuguesa, leitura e escrita, deverá ser ensinada em momentos específicos das aulas. Assim, a pedagogia visual são estratégias de recursos visuais aliados a Libras, utilizadas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos.

Daí a necessidade de uma formação docente que atenda essas especificidades, mas que também tenha uma formação ampla que vá além da formação do e para o pedagogo surdo. Esse profissional precisa, pois, ter condições didático-metodológicas e comunicacional para ensinar a todos por meio dos processos educativos e saberes necessários à sua função.

Com efeito, vale salientar que a educação bilíngue para surdos é uma proposta de educação repre-

sentada pelo respeito às questões políticas, sociais e culturais da comunidade surda que defende um currículo organizado de forma visual-espacial. Garante, assim, o acesso a todos os conteúdos por meio da Libras, e a aprendizagem da língua portuguesa como uma segunda língua na modalidade escrita, respeitando a cultura e a história dos surdos.

Essa abordagem permite que o aluno surdo seja respeitado e ensinado por profissionais bilíngues, a partir de sua diferenciação linguística e cultural. Sob esse prisma, depreende-se que a função do pedagogo bilíngue na educação básica pressupõe ser um facilitador da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os alunos da educação básica, considerando a Libras como língua dos surdos e a língua portuguesa como a língua majoritária dos ouvintes. Assim, são respeitadas as culturas existentes entre ouvinte e surdo, na perspectiva de uma formação humana e bilíngue.

Nesse sentido, o entrevistado D6 expõe que “Desde a educação infantil a inserção do pedagogo bilíngue, nesse contexto, facilita muito o ensino, o aprendizado, o desenvolvimento, o processo de humanização das crianças surdas, tanto para que elas tenham acesso à Libras”. A partir desta proposição, pode-se considerar que urge a necessidade de formar docentes para atender as séries iniciais da educação básica na perspectiva da alfabetização bilíngue da criança surda. Outra importante representação é externada por D3 quando afirma que o pedagogo bilíngue formado será capaz de compreender tanto os processos educativos no ato de ensinar ouvintes e surdos quanto atender as especificidades da educação de surdos no que diz respeito aos aspectos da língua e da cultura. Então, no dizer de D1: “Acredito que ele com essa formação bilíngue vai atender tanto alunos ouvintes como alunos surdos aí vai dar uma dimensão assim de atender o aluno mais próximo possível, falando do conhecimento do conteúdo”. Além disso, o participante D4 revelou que “a função

do pedagogo bilíngue é de ser pedagogo, de conhecer os processos educativos e saber inclusive atuar na educação básica, mas, no caso específico do nosso curso, ele também tem essa formação que é bilíngue, então ele sabe lidar com a comunidade surda.”

Mediante a análise desses relatos dos docentes, compreende-se que a maioria dos docentes efetivos atua desde o ano em que o curso foi instituído, revelando, assim, uma sólida experiência profissional no que diz respeito à formação do professor bilíngue. Apesar desses profissionais enfatizarem que tiveram somente orientações, trocas de experiências de como trabalhar nessa perspectiva, eles ainda não obtiveram nenhuma formação na área e relatam que os conhecimentos adquiridos foram a partir da própria prática educativa, bem como da busca por cursos, leituras e aperfeiçoamento na área. Percebe-se que estes profissionais, com essas experiências adquiridas, constituem-se um corpo coletivo de professores capaz de compreender as especificidades do curso de Pedagogia Bilíngue de forma inclusiva, visando à melhoria da proposta, inclusive de sugerir uma formação continuada para esses profissionais, conforme relata D12: “Hoje a gente vem discutindo no NDE, Núcleo Estruturante do Curso e do colegiado a necessidade de voltar e retomar essa formação para quem já está no curso e para quem entra.”

Outro ponto a considerar são os docentes alocados no curso, os quais são profissionais que atuam em diferentes áreas de formação, como pedagogia, história, música, matemática etc., e que ministram aulas específicas da sua área de atuação, portanto, são professores que passam pelo curso muitas vezes sem conhecer a proposta de formação do docente bilíngue. Agora, os docentes que ministram aulas específicas na área da educação bilíngue conhecem as especificidades dessa proposta, bem como os autores que tratam dessa concepção.

Os entrevistados acreditam que os professores, coordenadores e demais profissionais que trabalham

no câmpus precisam compreender melhor a proposta do curso na perspectiva de uma formação docente bilíngue e como essa formação pode ser entendida no processo de ensino e aprendizagem do aluno surdo. Consideram sua formação integral no que tange a sua língua, sua cultura e sua identidade, os quais são aspectos importantes e que vão além da inclusão do acadêmico surdo no curso.

Desse modo, considera-se que a docência e a educação bilíngue para os surdos são compreendidas como uma possibilidade de se construir uma educação bilíngue que seja capaz de formar cidadãos ouvintes e surdos, atendendo suas especificidades no que diz respeito à língua e à cultura de ambos, capazes de desenvolver seu potencial e competências para o qual foi formado.

O pedagogo bilíngue é, pois, um profissional que tem como função desenvolver um ensino de qualidade, de modo que desenvolva as estratégias e metodologias a serem utilizadas pelo ensino bilíngue, mas que compreenda os processos culturais e de identidade das pessoas surdas como forma de superar o ouvintismo, tendo em vista uma formação humana e emancipadora de forma ampla. Skliar (2005, p. 30) salienta que “o nosso problema não é a surdez, os surdos, as identidades surdas, a língua de sinais, mas sim as representações dominantes, hegemônicas e ouvintes sobre a cultura surda.”

Para tanto, é de suma importância que esse profissional em sua formação compreenda, além das questões didáticas e metodológicas, as questões multiculturais, que, no caso da educação de surdos, são, sobretudo, as que envolvem a cultura surda e a cultura ouvinte. Rompe-se, desse modo, com os preconceitos, refletindo sobre os desafios da educação bilíngue para surdos e ouvintes a partir de uma educação em sua múltipla dimensão.

Portanto, é preciso considerar que a formação docente na perspectiva da pedagogia bilíngue é uma

proposta que carece de formação continuada que contribua para a aproximação pessoal, acadêmica e profissional dos formadores que atuem nessa área, de forma integrada à proposta pedagógica e bilíngue. Para que a formação contínua possa efetivamente contribuir nessa direção, é preciso romper com o paradigma de que o curso de Pedagogia Bilíngue é visto de forma ampla, mas é um curso que tem suas especificidades por abarcar, em seu processo formativo, a educação bilíngue para surdos, visando à cultura, língua e identidade da pessoa surda.

Desse modo, um formador docente bilíngue precisa de uma formação que contemple, além das dimensões técnicas, os saberes organizados de forma sistematizada para que os formandos aprendam, tendo a Libras como língua de ensino e instrução para os alunos surdos. Também, em uma dimensão político-social, o formador precisa engajar-se com a cultura surda, participar da sua comunidade e lutar pela qualidade da educação na perspectiva bilíngue para surdos, sobretudo, numa dimensão humana em que os formadores se insiram com suas subjetividades e identidades pessoais e profissionais como sujeitos que produzem o ato de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se na possibilidade de uma educação bilíngue para surdos tendo como objeto de investigação o curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue no IFG. Considerando os resultados dos dados produzidos pelos docentes, acredita-se que é preciso mudar o paradigma educacional para a educação de surdos. Embora atenda a todos os alunos na perspectiva da educação inclusiva, a formação dos sujeitos surdos se dá além do ensino de duas línguas, a Libras para os surdos e o português para os ouvintes, mas, sobretudo, mediante uma concepção de formação bilíngue para surdos.

Nesse sentido, a docência na educação profissional, especialmente no curso de Pedagogia Bilíngue, constitui-se de um corpo coletivo de professores, com uma sólida experiência na área, porque são capazes de compreender as especificidades desse curso para além da modalidade inclusiva. Implica, pois, o desafio de uma atuação profissional com competência técnica e compromisso ético pautada pelas transformações sociais, políticas e culturais necessárias para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

No entanto, ainda se necessita, conforme percepção dos docentes, de uma formação continuada sobre a educação bilíngue para esses profissionais, como requisito, inclusive, para se ingressar nessa área como docente formador. Assim, possibilita-se uma formação docente ampla, integral e bilíngue, tanto para o aluno ouvinte quanto para o aluno surdo, considerando a instituição de um espaço multicultural e diverso em sua língua e identidade.

Desse modo, a formação do docente formador precisa alinhar-se à proposta bilíngue, pois, conforme Garcia (2012) enfatiza, nós, formadores que trabalhamos com a formação de professores, temos um enorme desafio, pois somos protagonistas desse processo. Temos um compromisso ético e profissional, que busca contribuir para a construção de uma sociedade mais humana, respeitosa e multifacetada porque somos pensadores sociais e reflexivos.

Nessa direção, a formação continuada é uma possibilidade de articulação das políticas públicas de educação bilíngue aos documentos institucionais, aliada à proposta do curso de maneira crítica e dialética.

Contudo, acredita-se que essa articulação se dê a partir de um projeto de produção social e cultural do conhecimento, situado em diferentes áreas do saber, bem como do exercício permanente de diálogo e reflexão, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – e dá outras providências. Brasília: DOU, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: DOU, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 3/2005**, aprovado em 13 de setembro de 2005. Recurso contra a decisão do Parecer CNE/CES nº 341/2003, que trata de solicitação da prerrogativa para registrar diplomas de pós-graduação stricto sensu expedidos pelo Departamento de Pós-Graduação do Hospital do Câncer - Centro de Treinamento e Pesquisa A. C. Camargo, com sede na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2005.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**, aprovado em 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Brasília, DF: DOU, 2010.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1, 4 ago. 2021.

BRITO, L. F. **Por uma gramática de Língua de Sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

COSTA, V. G. **Levantamento e análise das Propostas Político Pedagógicas dos Cursos de Pedagogia Bilíngue**. 2019. 38 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em

Artigo *Políticas públicas de formação do professor bilíngue libras/português no Brasil: as especificidades do processo formativo do pedagogo bilíngue no IFG para além da educação inclusiva*

Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CRUZ, S. P.; SILVA, K. A. C. P. C. (org.). **Profissionalidade docente na educação profissional**. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2020.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

FENEIS - Federação Nacional e Integração dos Surdos. **Que educação nós, surdos, queremos**. Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngue para Surdos. Porto Alegre, 1999.

FERNANDES, E. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

GARCIA, E. C. **O que todo pedagogo precisa saber sobre Libras**. Salto, SP: Schoba, 2012.

GIROTO, C. R. M.; PINHO, G. G.; MARTINS, S. E. S. O. M. A disciplina de Libras na pedagogia: em análise a formação do formador. In: POKER, R. B.; MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M. (org.). **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. p. 153-171.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **PPC-Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue**: Libras/Português. Aparecida de Goiânia: IFG, 2018. Disponível em: <http://cursos.ifg.edu.br/info/lic/lic-pedagogia-bilingue/CP-APA>. Acesso em: 15 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS. **PPC-Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue**. Rio de Janeiro: INES, 2019. Disponível em: PPC - Projeto Pedagógico do Curso - EaD — Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (www.gov.br) . Acesso em: 15 jun. 2022.

LIBÂNEO, J. C. Ainda as perguntas: o que é Pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In: PIMENTA, Selma G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-97.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: O que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

Artigo *Políticas públicas de formação do professor bilíngue libras/português no Brasil: as especificidades do processo formativo do pedagogo bilíngue no IFG para além da educação inclusiva*

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, São Paulo, v. 3, n. 5, ago. 2005.

PERLIN, G.; STROBEL, K. **Teorias da educação e estudos surdos**. Florianópolis: CCE-Centro de Comunicação e Expressão, 2009. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/teoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTObaseTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_p_ronta.pdf. Acesso em: 10 maio 2022.

QUADROS, R. M. **A educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. O bi do bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 26-36, 2005.

_____. **Libras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: novas aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, V. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In: QUADROS, R. M. (org.). **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SKLIAR, C. B. A educação para os surdos: entre a pedagogia especial e as políticas para as diferenças. In: SEMINÁRIO: DESAFIO E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE PARA SURDOS, 21 a 23 de julho. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Lítera Marciel, 1997.

SKLIAR, C. **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUZA, R. G. **Que palavra que te falta? Lingüística e educação**: considerações epistemológicas a partir da surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TENDÊNCIAS DA PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA REVISÃO CIENCIOMÉTRICA

Trends in scientific research on environmental education: a scientometric review

Leonardo Fernandes Gomes*

Hasley Rodrigo Pereira**

*Licenciado em Pedagogia, Mestre em Meio Ambiente e Desenvolvimento Rural, Doutor em Ciências Ambientais.
Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

E-mail: drgomeslf@gmail.com. ORCID: 0000-0003-2113-1117.

**Licenciado em Ciências Biológicas, Mestre em Recursos Naturais do Cerrado e Doutor em Ciências Ambientais.
Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

E-mail: hasleybio08@gmail.com. ORCID: 0000-0001-8515-169X.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 30/09/2023

Aprovado em: 26/10/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201646>

Resumo

Diante das diferentes perspectivas sobre a Educação Ambiental (EA) que emergiram ao longo dos anos, é importante que haja a compreensão do conceito, das lacunas e abordagens sobre o tema. Portanto, buscamos avaliar como a EA foi abordada pela comunidade científica e quais os efeitos dessas abordagens sobre a sua aplicação no contexto educacional. Para isso, buscamos responder às seguintes questões: (i) Os estudos direcionados à EA têm recebido atenção da comunidade científica? (ii) quais são as tendências nas publicações de EA? (iii) Nos últimos anos, tem havido um aumento no número de publicações sobre EA? Para obtenção de um resultado global sobre a EA, realizamos uma busca cientométrica na base de dados do Web of Science por meio de uma busca avançada compreendendo títulos e palavras-chave com a seguinte expressão: (“environment* educ*”). Restringimos os anos de busca de 1991 (quando os resumos das publicações começaram a ser indexados na plataforma) a 2019. Observamos que o Brasil se destacou no número de publicações, refletindo a preocupação dos pesquisadores brasileiros em promover a sustentabilidade e a manutenção da biodiversidade. Quanto às abordagens, os estudos são amplos, indo desde a influência das políticas de proteção ambiental até a importância da reflexão em nível global, propondo acordos internacionais. No que se refere à aplicação da EA, dadas as múltiplas correntes existentes, cabe ressaltar a importância de que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma crítica para que não haja favorecimento dos conteúdos promovidos e apoiados por uma classe hegemônica.

Palavras - chave: Cienciometria. Consciência ambiental. Meio Ambiente. Políticas públicas.

Abstract

Given the different perspectives on Environmental Education (EE) that have emerged over the years, it is important to understand the concept of the gaps and approaches on the subject. Therefore, we sought to evaluate how EE has been approached by the scientific community and what are the effects of these approaches on its application in the educational context. To this end, we seek to answer the following questions: (i) Studies targeting EE have received attention from the scientific community? (ii) what's trending in EA publications? (iii) In recent years, has there been an increase in the number of publications on EE? In order to obtain a global result on EE, we performed a scientometric search in the Web of Science database by means of an advanced search comprising titles and keywords with the following expression: ("environment* educ*"). We restricted the search years from 1991 (when the abstracts of publications began to be indexed on the platform) to 2019. Thus, we observed that Brazil stood out in the number of publications, reflecting the concern of Brazilian researchers in promoting sustainability and the maintenance of biodiversity. As for the approaches, the studies are broad, ranging from the influence of environmental protection policies to the importance of reflection at the global level, proposing international agreements. With regard to the application of EE, given the multiple existing currents, it is important to emphasize the importance of the teaching-learning process occurring in a critical way so that there is no favoring of the contents promoted and supported by a hegemonic class.

Keywords: Scientometrics. Environmental awareness. Environment. Public policies.

INTRODUÇÃO

Diante do aumento da população mundial, o que aumenta a demanda por espaço e recursos para alimentar e abrigar as pessoas (CRIST; MORA; ENGELMAN, 2017), e os crescentes impactos ambientais resultantes das atividades humanas, vários limites planetários já foram ultrapassados (STEFFEN et al., 2015). Essa problemática sinaliza para a necessidade de se trabalhar com os conhecimentos da Educação Ambiental (EA). Esta, por sua vez, apresenta como objetivo ensinar as pessoas a serem conhecedoras, conscientes e capazes de propor soluções para os problemas ambientais (STAPP, 1969). Atualmente, a nova perspectiva da EA consiste em uma mudança de paradigma que envolve a constru-

ção de novas políticas públicas para a construção de responsabilidade, diversidade e solidariedade entre os agentes envolvidos. É interpretado como um processo educativo que conduz ao conhecimento do ambiente a partir da percepção de valores éticos, regras políticas e interação social que implica o manejo e uso da natureza (GUIMARÃES, 2016; SORRENTINO et al., 2005).

Durante algum tempo, pensou-se que apenas ações interventivas de EA produziriam resultados diretos na redução dos impactos ambientais. No entanto, pesquisas têm revelado que as mudanças de atitudes da sociedade estão relacionadas a diversos fatores que vão além do conhecimento da importân-

cia da proteção ambiental, pois envolve uma série de fatores emocionais, cognitivos e culturais. Daí a necessidade de associar a EA a outras áreas do conhecimento, como a Educação Científica, onde a EA busca o engajamento popular nessas questões, enquanto outras áreas do conhecimento podem trazer propostas de como esse engajamento pode trazer melhorias ambientais com a participação social (WALS et al., 2014). A EA pode ser uma forma de mitigar tais efeitos, conscientizando a população e os tomadores de decisão, que podem intervir por meio de políticas públicas (FRANTZ; MAYER, 2014; LORENZONI; NICHOLSON-COLE; WHITMARSH, 2007). No entanto, essa abordagem educacional é desafiadora, uma vez que a relação entre o homem e a natureza é complexa e envolve aspectos culturais, religiosos, econômicos, entre outros (COMMONER; EGAN, 2020; JACOBI, 2003). A mudança de comportamento da sociedade em relação ao ambiente exige, além da construção sólida de conhecimentos, que os educadores ambientais tenham compreensão da cultura, das emoções e das crenças do público que deseja atingir. Só assim, torna-se possível alcançar de forma mais efetiva as atitudes e comportamentos da população (POOLEY; O'CONNOR, 2000).

Além disso, o ser humano deve reconhecer-se como parte do mundo em que vive, para que possa contribuir de forma mais efetiva. Na Educação de jovens e crianças, o tema necessita ser tratado de forma transversal nas disciplinas escolares e ir além da aplicação em atividades específicas, a fim de promover um avanço mais efetivo nas políticas públicas (CORRÊA; BARBOSA, 2018). Assim, as ações relacionadas à EA abrangem diferentes formas de concepção (cadeias), que podem ser estrategicamente utilizadas de acordo com o público-alvo e as concepções do educador (SATO; CARVALHO, 2009).

A expressão “Educação Ambiental” ganhou notoriedade na segunda revolução industrial, principalmente a partir da segunda metade do século XX, quando o uso dos recursos naturais aumentou (BERGSTROM; RANDALL, 2016). Consequentemente, pesquisadores e sociedade passaram a perceber a necessidade de sensibilizar a população de diferentes localidades sobre problemas ‘biofísicos’. Nesse mesmo período, ficou claro que homem, cultura e ambiente são componentes indissociáveis. Portanto, ações de origem antrópica podem ter graves impactos ambientais na sociedade contemporânea (STAPP, 1969). O movimento ganhou força a partir da Conferência Intergovernamental sobre a EA, realizada em Tbilisi (URSS), em 1977, que sugeriu ações estratégicas em prol de uma nova consciência sobre o valor dos recursos naturais, a partir da construção de ideias de forma interdisciplinar, de acordo com a complexidade dessa abordagem (JACOBI, 2003; TBLISI, 1977).

Apesar disso, ao longo dos anos, surgiram abordagens multidisciplinares da EA e, em alguns casos, tem havido a defesa de que certos entendimentos ou proposições são mais apropriados do que outros. Com a amplitude dessas proposições, a EA passou a ser subdividida em diferentes correntes (e.g., naturalista, sistêmica, moral/ética, holística, ecoeducação, sustentabilidade), de acordo com diferentes aspectos dominantes (e.g., sensorial, cognitivo, experimental, prático, dialogista, espiritual, afetivo e pragmático) (SATO; CARVALHO, 2009). Consequentemente, dessas correntes surgiram diferentes metodologias, nas quais podemos destacar as mais recentes: holística, biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, ecoeducativa e sustentabilidade (SATO; CARVALHO, 2009).

Assim, projetos e ações voltados para a EA efetiva podem ser altamente diversificados e compor diferentes correntes. Apesar das especificidades presentes em

cada cadeia abordada, elas não são mutuamente exclusivas, o que significa que se complementam e podem tornar a conscientização ambiental mais efetiva para todos os grupos-alvo (SAUVÉ, 2005a, 2005b).

A EA, muitas vezes, pauta-se pelos caminhos da globalização e das políticas públicas, o que pode ser negativo para a construção do conhecimento sobre o tema, uma vez que não partem dos problemas levantados pela comunidade acadêmica. Esses fatores geram o risco de a EA estar atrelada apenas ao desenvolvimento sustentável, o que deixa de lado questões como saúde, justiça social e distribuição de renda e serviços ecossistêmicos em geral (COSTANZA et al., 2017; JICKLING; WALS, 2008).

Diante das diferentes perspectivas sobre a Educação Ambiental (EA) que emergiram ao longo dos anos em diferentes períodos e localidades ao redor do mundo, é importante para a compreensão do conceito que tais informações sejam analisadas para compreender lacunas e abordagens sobre o tema. Neste trabalho, portanto, buscamos avaliar como a EA foi abordada pela comunidade científica e quais os efeitos dessas abordagens sobre a sua aplicação no contexto educacional. Para isso, buscamos responder às seguintes questões: (i) Os estudos direcionados à EA têm recebido atenção da comunidade científica? (ii) quais são as tendências nas publicações de EA? (iii) Nos últimos anos, tem havido um aumento no número de publicações sobre EA?

METODOLOGIA

Realizamos uma revisão bibliométrica como instrumento de avaliação de todos os tipos de publicações (e.g. revisões, artigos originais, livros, capítulos de livros, anais de congressos). Embora existam inúmeras confusões entre os pesquisadores sobre a diferenciação entre bibliometria e bibliometria, deve-se notar que a bibliometria está mais associada

a aspectos que vão além dos indicadores bibliométricos. Portanto, enquanto a bibliometria está mais relacionada ao número de publicações, citações, áreas de publicação e autoria, a bibliometria está mais associada a aspectos que permeiam esses indicadores, como políticas públicas e outros fatores associados à produção literária e ao conteúdo das publicações (HOOD; WILSON, 2001).

A base de dados *Web of Science* é uma das mais amplas no que diz respeito à cobertura de artigos científicos em todo o mundo, sendo em casos comparada à Scopus, embora existam direções diferentes para publicações indexadas por cada uma (MARTÍN-MARTÍN et al., 2018; MONGEON; PAUL-HUS, 2016). Portanto, para encontrar publicações relacionadas à Educação Ambiental, foi realizada uma busca avançada de títulos e palavras-chave na principal base de dados da *Web of Science* com os seguintes termos: (“environment*educ*”). Restringimos os anos de busca de 1991 (quando os resumos das publicações começaram a ser indexados na plataforma) a 2019. O uso de aspas e asteriscos permitiu a busca de expressões e a abrangência de termos derivados, respectivamente. Após essa etapa, foram extraídos os dados das publicações em formato de texto (.txt).

Fizemos as primeiras avaliações através do programa HistCite™, o que permite extrair o número de publicações por ano, autores principais, instituições e tipo de publicação. Esses dados foram extraídos em formato de texto e disponibilizados em figuras geradas por meio do programa R (R CORE TEAM, 2016), pacote *ggplot2* (WICKHAM, 2016).

Para compreender e agrupar as principais abordagens nas publicações sobre EA, foi realizada uma técnica de mapeamento baseada em arquivos de texto utilizando o programa *VOSviewer* (VAN ECK; WALTMAN, 2010). Para a realização da

análise e projeção, foram selecionadas as palavras que ocorreram em pelo menos dez publicações diferentes (método binário). Essa técnica de projeção utiliza a matriz de forças de associação. Palavras mais próximas tendem a ocorrer simultaneamente com maior frequência nas publicações. As maiores dimensões dos círculos referem-se ao número total de ocorrências do termo. Como resultado, círculos maiores refletem palavras que ocorreram com mais frequência. *VOSviewer* também permite o agrupamento automático de palavras, de modo que cores

diferentes se referem a diferentes agrupamentos de ocorrências de palavras.

RESULTADOS

Encontramos um total de 3412 publicações sobre Educação Ambiental. Não houve crescimento significativo no número de publicações até 2010, quando as publicações passaram a ter um número crescente. A partir de 2015, houve um salto no número de publicações que passou de 141, em 2014, para 348.

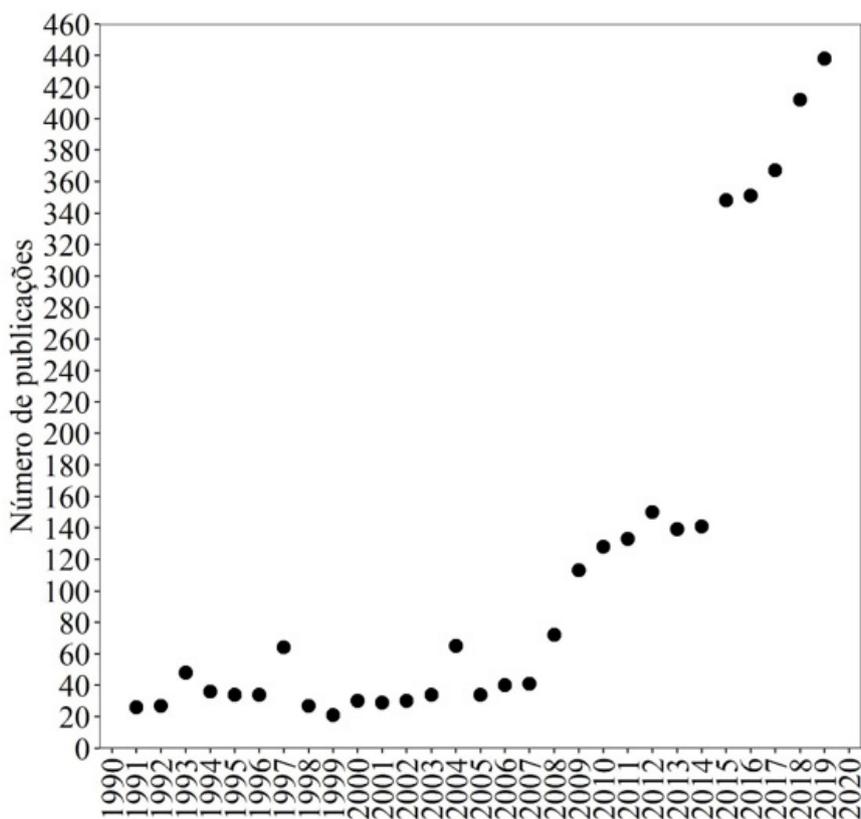


Figura 1 – Número de publicações por ano sobre Educação Ambiental entre 1991 e 2019.

Fonte: próprio autor.

EUA e Brasil destacaram-se no número de publicações em relação aos demais países (Figura 2.A). As três principais instituições em número de publicações são brasileiras: Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Universidade de São Paulo (USP)

e Universidade Estadual Paulista (Unesp). Seguido pelo Sistema Universitário Estadual da Flórida, Universidade da Carolina do Norte, Universidade de Cornell, que são instituições norte-americanas (Figura 2.B). Krasny ME foi o autor que mais pu-

blicou sobre o assunto, seguido por Kopnina H e Bogner FX (Figura 2.C).

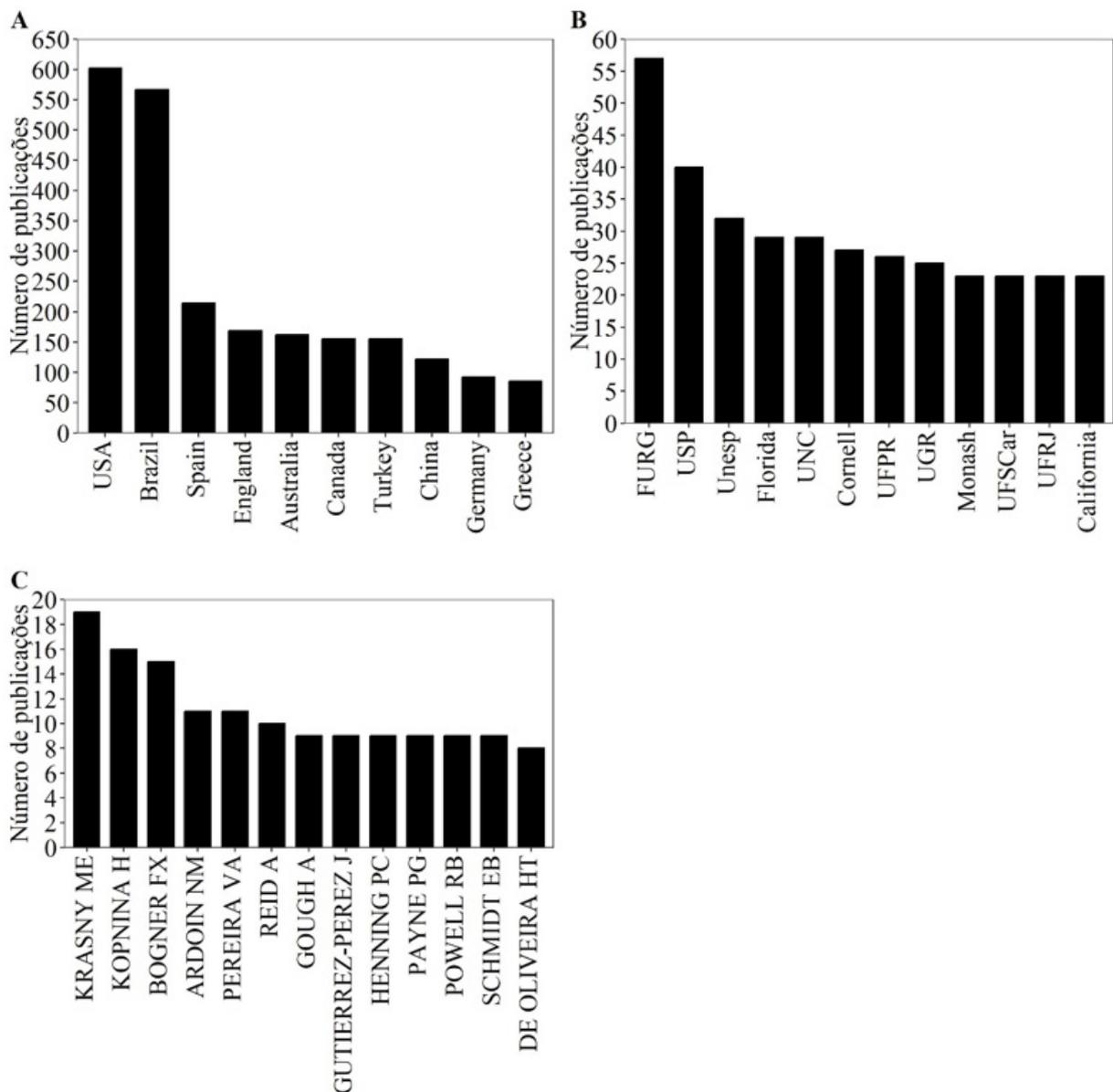


Figura 2 – Número de publicações sobre Educação Ambiental ranqueadas por (A) país, (B) instituição e (C) autor. Acrônimos: EUA = Estados Unidos da América; FURG = Universidade Federal do Rio Grande; USP = Universidade de São Paulo; Unesp = Universidade Estadual Paulista; Florida = Sistema Universitário Estadual da Flórida; UNC = Universidade da Carolina do Norte; Cornell = Universidade de Cornell; UFPR = Universidade Federal do Paraná; UGR = Universidade de Granada; Monash = Universidade Monash; UFSCar = Universidade Federal de São Carlos; UFRJ = Universidade Federal do Rio de Janeiro; California = Sistema da Universidade da Califórnia.

As principais palavras utilizadas nos títulos e resumos dos artigos sobre EA formaram seis grupos distin-

tos. No entanto, três grupos foram mais proeminentes, com as seguintes palavras associadas (Figura 3): atitu-

de, questionário, escala e atitude ambiental (verde); Possibilidade, Brasil, espaço, diálogo e discurso (vermelho); conservação, respondente, turismo, morador, visitante (azul); Ensino superior, poluição e indústria (amarelo).

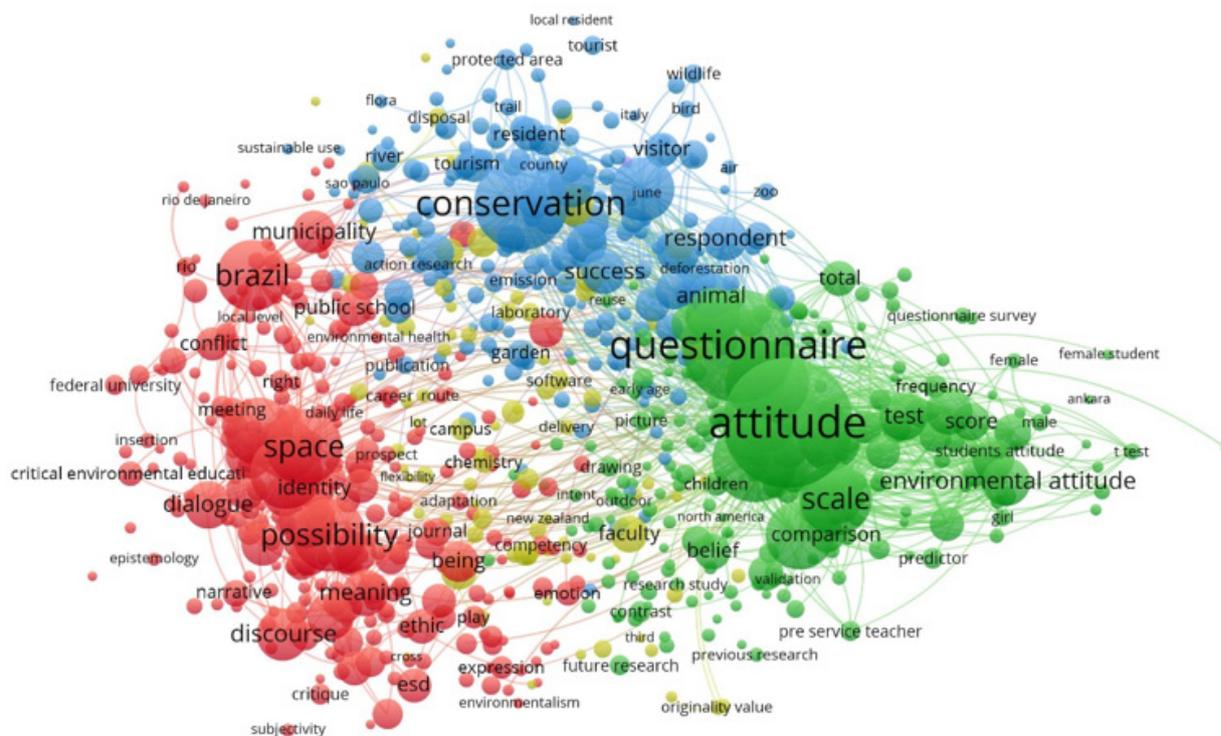


Figura 2 – Projecção VOS das principais palavras utilizadas em publicações sobre EA. As cores refletem diferentes agrupamentos de palavras. As palavras mais próximas umas das outras tendem a ocorrer simultaneamente, enquanto as mais distantes tendem a não ocorrer simultaneamente.

DISCUSSÃO

Buscando compreender as publicações sobre EA no mundo, verificamos que houve um crescimento numérico nos últimos anos. Isso pode ser resultado do crescente interesse da comunidade científica sobre o assunto. Os efeitos antrópicos sobre os ecossistemas naturais têm sido objeto de muitas controvérsias e conflitos socioambientais. Portanto, existem diversas propostas para a resolução de tais conflitos nos cenários nacional e internacional (FISHER; SABLAN, 2018; SCHULTZ et al., 2018). Esse cenário evidencia a necessidade de novas pesquisas sobre formas de promover diálogos e alternativas para

mitigar os efeitos da antropização dos ecossistemas globais, bem como promover políticas de responsabilização aos agentes causadores dos impactos.

Não por acaso, os EUA estão em primeiro lugar em número de publicações, considerando que possuem um grande número de investimentos em educação e pesquisa para diferentes áreas do conhecimento (UNITED NATIONS, 2015), o que pode influenciar a quantidade e a qualidade das publicações. O Brasil, como segundo em número de publicações, mostra que os pesquisadores compreendem a dimensão do país como o abrigo de vários

biomas em seu território e ampla diversidade biológica, apesar de sofrer graves perdas decorrentes da expansão das atividades antrópicas e das polêmicas políticas decisórias de proteção da biodiversidade (BOCKMANN et al., 2018; RATTER, 1997). Apesar disso, a resolução que estabeleceu as diretrizes nacionais para a EA no Brasil (BRASIL, 2012) pode ter sido o fator responsável pelo crescente número de publicações no país e nos últimos anos.

A Universidade Federal do Rio Grande (FURG), a Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Estadual Paulista (Unesp) são três universidades brasileiras entre as instituições líderes em número de publicações sobre EA. O número de publicações mostra que essas universidades são referências em nível global e concentram pesquisadores que lidam com o tema. As universidades Sistema Universitário Estadual da Flórida, Universidade da Carolina do Norte, Universidade de Cornell, instituições nos EUA, também apresentaram um número elevado de publicações, o que mostra que a maioria dos estudos sobre o tema é desenvolvida nessas universidades.

Nesse sentido, compreender os fatores determinantes para que determinadas instituições publiquem mais sobre EA pode ser um desafio. A interação entre interfaces sociais e ambientais, visando à promoção da sustentabilidade, envolve uma série de parâmetros, como economia, EA e aspectos demográficos (LEHTONEN, 2004). Portanto, o número de pesquisas está relacionado ao nível regional de interesse sobre o tema, à motivação institucional para o fomento de estudos, ao número de especialistas em uma instituição e a outros fatores, como o número de programas de pós-graduação relacionados ao tema (KATES, 2001).

Entre os pesquisadores que mais publicaram sobre o assunto, vale destacar Krasny, ME (Marianne E. Krasny). As publicações de Krasny estão principalmente relacionadas à pesquisa em EA diante

dos desafios impostos pelo crescimento demográfico e pelas mudanças ambientais globais (KRASNY, 2009). Algumas das publicações de destaque de Krasny também são voltadas para a EA para jovens (KRASNY et al., 2015), onde o valor do capital social é evidenciado na integração entre jovens e adultos na educação e conscientização ambiental. Portanto, nesse contexto, capital social refere-se a um conjunto de interações sociais que tornam efetivas as políticas públicas de EA e capazes de modificar a vida dos jovens por meio de diversos indicadores, como a redução do número de gestantes jovens e a redução da delinquência (KRASNY et al., 2015).

Outros estudos dos quais a mesma autora participou também destacaram que há problemas na definição dos discursos, práticas e resultados das perspectivas sobre EA, embora todas as concepções valorizem o bem-estar humano e as práticas sustentáveis (FRASER; GUPTA; KRASNY, 2015). No entanto, diferentes perspectivas podem levar a um desacordo entre pesquisadores engajados em promover avanços nesses estudos, considerando que algumas perspectivas têm maior ênfase na preocupação com a natureza “não humana”, outras com uma maior conexão afetiva do ser humano com a natureza e outras com políticas públicas voltadas para a resolução de problemas complexos (FRASER; GUPTA; KRASNY, 2015). Portanto, é importante para o desenvolvimento da EA que todas essas perspectivas sejam integradas. Com isso, haverá a redução de conflitos e o surgimento de diferentes espaços que direta ou indiretamente promovam a sustentabilidade e o bem-estar humano (FRASER; GUPTA; KRASNY, 2015).

Empatados no número de publicações, os autores seguintes em número de publicações foram Kopnina, H (Helen Kopnina) e Bogner, FX (Franz X. Bogner). Bogner é ligado à Universidade de Bayreuth, Alemanha. Kopnina é da Universidade de Cambridge (Reino Unido). Kopnina trouxe em um de seus

estudos (KOPNINA; COCIS, 2017) uma abordagem direcionada para medir as atitudes ambientais (ecocêntricas) de estudantes do ensino superior com base em escalas. Os resultados foram surpreendentes, considerando que a escolha de cursos direcionados às áreas ambientais não refletiu diretamente as atitudes dos alunos avaliados. Ainda, o mesmo estudo menciona que, apesar da grande preocupação com atitudes ecocêntricas, defendida pela EA, há também a necessidade de avaliar como os objetivos de desenvolvimento sustentável podem reduzir os problemas relacionados à distribuição de renda. Portanto, a EA deve cruzar as atitudes dos indivíduos e suas ações frente à vida em sociedade com um viés sustentável. No entanto, deve atingir os meios de produção para que sejam consistentes com a redução da pobreza, a melhoria na distribuição de renda e a mitigação dos efeitos da competição por recursos (KOPNINA; COCIS, 2017).

Os estudos de Bogner estão relacionados principalmente aos resultados da implementação de atividades práticas para melhorar o conhecimento cognitivo (DIESER; BOGNER, 2016) e como a obtenção de conhecimentos relacionados à natureza interfere em um modo de vida mais ecológico (ROCZEN et al., 2014). Por isso, por meio de atividades fora da sala de aula, os alunos têm a oportunidade de colocar em prática o que foi aprendido. Além disso, podem superar preconceitos em relação ao contato com animais (DIESER; BOGNER, 2016). Portanto, essas atividades têm grande potencial para transformar a consciência dos alunos sobre o meio ambiente e a busca por atitudes mais condizentes com o desenvolvimento sustentável.

Principais abordagens

As principais palavras utilizadas nos títulos e resumos dos artigos sobre EA formaram seis grupos

distintos. No entanto, três grupos foram mais proeminentes, com as seguintes palavras associadas (Figura 3). O grupo na cor verde utilizou palavras como “atitude”, “questionário”, “escala” e “atitude ambiental”. De fato, a EA pode promover formas de alcançar a proteção ambiental de forma efetiva, principalmente por meio da interação entre as pessoas e a natureza, o que promove comportamentos protetores nos indivíduos (FRANTZ; MAYER, 2014), o que se relaciona com a atitude ambiental, que pode gerar mudanças em diferentes escalas, quando direcionadas ao desenvolvimento de avaliações dos efeitos diretos e indiretos da educação, como exemplo, podemos citar a influência da EA sobre os pais de crianças que aprenderam sobre o tema na escola e disseminaram atitudes como a reciclagem de materiais em casa (EVANS; GILL; MARCHANT, 1996).

Outra abordagem esteve relacionada às palavras “possibilidade”, “Brasil”, “espaço”, “diálogo” e “discurso” (na cor vermelha). Diante da emergência de problemas ambientais (CRIST; MORA; ENGELMAN, 2017), o mundo tem buscado diferentes formas de melhorar esse cenário através principalmente da promoção de espaços de diálogo. Dentre elas, o estabelecimento de acordos internacionais voltados ao bem comum, como é o caso do Acordo de Paris, visando mitigar os efeitos do aquecimento global e os objetivos do milênio em prol do desenvolvimento sustentável (GRIGGS et al., 2013; UNITED NATIONS, 2015). Neste sentido, a depender do governo, o Brasil tem protagonizado nesta temática no cenário internacional. Além disso, diante da extensão territorial dos nossos ambientes ainda preservados, o país tem sido alvo de preocupação internacional.

Por último, houve a abordagem relacionada às palavras “conservação”, “respondente”, “turismo”, “morador” e “visitante” (na cor azul). As estratégias têm sido múltiplas no cenário da EA. Dentre essas estratégias, podemos citar o turismo ecológico a áreas de pre-

servação e conservação, nas quais os visitantes constroem vínculos de afetividade e mudanças de atitudes visando a melhor conservação das localidades a partir da percepção da importância desses lugares para as comunidades locais, regionais e globais. Com isso, algumas crenças e conhecimentos tradicionais equivocados sobre a questão ambiental podem ser reestruturados a partir de ações práticas de professores/educadores ambientais (HOFSTATTER; OLIVEIRA; SOUTO, 2016). O que reforça o debate sobre a importância das emoções e crenças que, em muitos casos, podem ser mais valiosas para a mudança de atitudes em relação ao meio ambiente do que o conhecimento aprofundado sobre o tema (POOLEY; O'CONNOR, 2000).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos últimos anos, tem havido um número crescente de publicações sobre Educação Ambiental, o que mostra que a comunidade científica tem se interessado em promover atitudes, debates e avaliações relacionadas ao tema em diferentes esferas da sociedade. Além disso, os EUA e o Brasil se destacaram no número de publicações sobre o tema, o que refletiu a preocupação de seus pesquisadores em promover a sustentabilidade e manter a biodiversidade.

Quanto às abordagens, é importante ressaltar que os estudos sobre EA têm sua fundamentação em diferentes áreas do conhecimento e, portanto, podem abordar temas que vão desde a influência das políticas de EA na proteção ambiental até outros que tratam da importância da reflexão em nível global, com a proposição de acordos internacionais. A partir disso, sugerimos que a comunidade científica mundial preste cada vez mais atenção à EA, para que haja avanços constantes em prol da formação de cidadãos sensíveis à problemática de degradação do meio ambiente e, assim, estes possam contribuir para a conservação dos recursos naturais e garanti-los para as próximas gerações.

Ressalta-se, ainda, que, apesar do foco de alguns estudos sobre EA em um contexto mais amplo, o conhecimento e a conscientização podem partir de escalas mais locais. Nesse caso, é importante enfatizar políticas públicas mais regionalizadas e ensino presencial desde os anos iniciais. A partir da integração dessas políticas públicas locais e globais, há maior chance de sucesso em direção a práticas sociais mais sustentáveis. No entanto, vale ressaltar a importância de que o processo ensino-aprendizagem ocorra de forma crítica para que não haja favorecimento dos conteúdos promovidos e sustentados por uma classe hegemônica.

REFERÊNCIAS

BERGSTROM, J. C.; RANDALL, A. **Resource Economics: An Economic Approach to Natural Resource and Environmental Policy, Fourth Edition**. Edward Elgar Publishing, 2016.

BOCKMANN, F. A. et al. Brazil's government attacks biodiversity. **Science**, v. 360, n. 6391, p. 865.1-865, 25 maio 2018.

BRASIL, M. **RESOLUÇÃO No 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012**. Diretrizes, 2012.

COMMONER, B.; EGAN, M. **The Closing Circle: Nature, Man, and Technology**. Edição: Reprint ed. Dover Publications, 2020.

CORRÊA, T. H. B.; BARBOSA, N. A. P. Educação ambiental e consciência planetária: uma necessidade formativa Educación ambiental y concienciaplanetaria: una necesidad formativa Environmental education and planetary consciousness: a formative need. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 35, n. 2, p. 125–136, 31 ago. 2018.

COSTANZA, R. et al. Twenty years of ecosystem services: How far have we come and how far do we still need to go? **Ecosystem Services**, v. 28, p. 1–16, dez. 2017.

CRIST, E.; MORA, C.; ENGELMAN, R. The interaction of human population, food production, and biodiversity protection. **Science**, v. 356, n. 6335, p. 260–264, 21 abr. 2017.

DIESER, O.; BOGNER, F. X. Young people's cognitive achievement as fostered by hands-on-centred environmental education. **Environmental Education Research**, v. 22, n. 7, p. 943–957, 2 out. 2016.

EVANS, S. M.; GILL, M. E.; MARCHANT, J. Schoolchildren as educators: the indirect influence of environmental education in schools on parents' attitudes towards the environment. **Journal of Biological Education**, v. 30, n. 4, p. 243–248, dez. 1996.

FISHER, M.; SABLAN, T. Evaluating environmental conflict resolution: Practitioners, projects, and the movement. **Conflict Resolution Quarterly**, v. 36, n. 1, p. 7–19, set. 2018.

FRANTZ, C. M.; MAYER, F. S. The importance of connection to nature in assessing environmental education programs. **Studies in Educational Evaluation**, v. 41, p. 85–89, jun. 2014.

FRASER, J.; GUPTA, R.; KRASNY, M. E. Practitioners' perspectives on the purpose of environmental education. **Environmental Education Research**, v. 21, n. 5, p. 777–800, 4 jul. 2015.

GRIGGS, D. et al. Sustainable development goals for people and planet. **Nature**, v. 495, n. 7441, p. 305–307, mar. 2013.

GUIMARÃES, M. Por uma educação ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, p. 11, 22 maio 2016.

HOFSTATTER, L. J. V.; OLIVEIRA, H. T. DE; SOUTO, F. J. B. Uma contribuição da educação ambiental crítica para (des)construção do olhar sobre a seca no semiárido baiano. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 22, n. 3, p. 615–633, set. 2016.

HOOD, W. W.; WILSON, C. S. The literature of bibliometrics, scientometrics, and informetrics. **Scientometrics**, v. 52, n. 2, p. 291–314, 2001.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189–206, mar. 2003.

JICKLING, B.; WALS, A. E. J. Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. **Journal of Curriculum Studies**, v. 40, n. 1, p. 1–21, fev. 2008.

KATES, R. W. Sustainability Science. **Science**, v. 292, n. 5517, p. 641–642, 27 abr. 2001.

KOPNINA, H.; COCIS, A. Environmental Education: Reflecting on Application of Environmental Attitudes Measuring Scale in Higher Education Students. **Education Sciences**, v. 7, n. 3, p. 69, 14 ago. 2017.

KRASNY, M. E. A response to Scott's concerns about the relevance of environmental education research: applying social–ecological systems thinking and consilience to defining research goals. **Environmental Education Research**, v. 15, n. 2, p. 189–198, abr. 2009.

KRASNY, M. E. et al. Measuring social capital among youth: applications in environmental education. **Environmental Education Research**, v. 21, n. 1, p. 1–23, 2 jan. 2015.

LEHTONEN, M. The environmental–social interface of sustainable development: capabilities, social capital, institutions. **Ecological Economics**, v. 49, n. 2, p. 199–214, jun. 2004.

LORENZONI, I.; NICHOLSON-COLE, S.; WHITMARSH, L. Barriers perceived to engaging with climate change among the UK public and their policy implications. **Global Environmental Change**, v. 17, n. 3–4, p. 445–459, ago. 2007.

MARTÍN-MARTÍN, A. et al. Google Scholar, Web of Science, and Scopus: A systematic comparison of citations in 252 subject categories. **Journal of Informetrics**, v. 12, n. 4, p. 1160–1177, nov. 2018.

MONGEON, P.; PAUL-HUS, A. The journal coverage of Web of Science and Scopus: a comparative analysis. **Scientometrics**, v. 106, n. 1, p. 213–228, jan. 2016.

POOLEY, J. A.; O'CONNOR, M. Environmental Education and Attitudes: Emotions and Beliefs are What is Needed. **Environment and Behavior**, v. 32, n. 5, p. 711–723, set. 2000.

R CORE TEAM. **R: A Language and Environment for Statistical Computing**. R Foundation for Statistical Computing. Vienna, Austria.: [s.n.].

RATTER, J. The Brazilian Cerrado Vegetation and Threats to its Biodiversity. **Annals of Botany**, v. 80, n. 3, p. 223–230, set. 1997.

ROCZEN, N. et al. A Competence Model for Environmental Education. **Environment and Behavior**, v. 46, n. 8, p. 972–992, nov. 2014.

SATO, M.; CARVALHO, I. **Educação Ambiental: Pesquisa e Desafios**. Artmed Editora, 2009.

SAUVÉ, L. Currents in Environmental Education: Mapping a Complex and Evolving Pedagogical Field. **Canadian Journal of Environmental Education**, v. 10, n. 1, p. 11–37, 2005a.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. **Educação ambiental: pesquisa e desafios**, p. 17–44, 2005b.

SCHULTZ, M. et al. Deliberative multi-actor dialogues as opportunities for transformative social learning and conflict resolution in international environmental negotiations. **International Environmental Agreements: Politics, Law and Economics**, v. 18, n. 5, p. 671–688, out. 2018.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285–299, ago. 2005.

STAPP, W. B. The Concept of Environmental Education. **Environmental Education**, v. 1, n. 1, p. 30–31, set. 1969.

STEFFEN, W. et al. Planetary boundaries: Guiding human development on a changing planet. **Science**, v. 347, n. 6223, p. 1259855–1259855, 13 fev. 2015.

TBLISI. I Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental. **Geórgia, ex-URSS**, de, v. 14, 1977.

UNITED NATIONS. **Convention on Climate Change: Climate Agreement of Paris**. Report of the Conference of the Parties to the United Nations Framework Convention on Climate Change (21st Session, 2015: Paris). Retrived December. **Anais...HeinOnline**, 2015.

VAN ECK, N. J.; WALTMAN, L. Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. **Scientometrics**, v. 84, n. 2, p. 523–538, ago. 2010.

WALS, A. E. J. et al. Convergence Between Science and Environmental Education. **Science**, v. 344, n. 6184, p. 583–584, 9 maio 2014.

WICKHAM, H. **ggplot2: elegant graphics for data analysis**. Springer, 2016.

A RELAÇÃO CONTEÚDO E FORMA NAS QUESTÕES DE FÍSICA NOS EXAMES DE MADUREZA EM GOIÁS (1968 – 1972)

The relationship content and form in physical issues in mature examinations in Goiás (1968 – 1972)

Ana Santana Moreira*
Rones de Deus Paranhos**

*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela UFG. Licenciada em Física pela UFG. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO). E-mail: ana1fisica@gmail.com. ORCID: 0000-0003-4077-2905.

**Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Professor do Instituto de Ciências Biológicas, do Programa de Educação em Ciências e Matemática e do Programa em Educação da UFG. E-mail: paranhos@ufg.br. ORCID: 0000-0002-2661-1235.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 04/09/2023

Aprovado em: 06/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201664>

Resumo

Esta investigação tem como objeto de análise as questões de Física das provas de Ciências Físicas e Biológicas (CFB) dos Exames de Madureza (1968 – 1972) aplicados em Goiás. Justifica-se o recorte temporal por ser as únicas provas dos Exames de Madureza digitalizados que constituem o acervo do Centro Memória Viva – Universidade Federal de Goiás (CMV-UFG). O objetivo é analisar as provas de CFB dos Exames de Madureza para compreender a relação conteúdo e forma presente nas questões de Física. A lente epistemológica foi aproximações com a perspectiva histórico-dialético ao descrever os elementos empíricos imediatos e posteriormente realizar mergulhos analíticos para compreender o que está para além do aparente. Tem uma abordagem quali-quantitativa e caracteriza-se metodologicamente como uma pesquisa documental de caráter historiográfico. Foram analisadas 100 questões de Física em 8 edições de aplicação do exame de certificação. A análise das provas de Física evidencia que os conteúdos seguiam a mesma sequência dos livros didáticos que foram responsáveis pela organização didático-pedagógica nas escolas. Em relação a esses conteúdos, as provas dos Exames de Madureza marcam a predominância da área de Mecânica. Acerca da relação com a forma, foi identificada a recorrência de questões pragmático-funcional e descritiva, conforme a categorização proposta por Moreira (2023). Não teve questões dentro da categoria representacional, além da escassez de enunciados que utilizassem suporte. Isto reflete o projeto formativo do período marcado pela racionalidade técnica e reprodução de conceitos sem relações com o contexto real do candidato.

Palavras - chave: Conteúdos da Física. Educação de Adultos. Exames de certificação.

Abstract

This investigation has as object of analysis the Physics questions of the Physical and Biological Sciences tests (CFB) of the Maturity Exams (1968 – 1972) applied in Goiás. that make up the collection of the Centro Memória Viva – Federal University of Goiás (CMV-UFG). The objective is to analyze the CFB tests of the Maturity Exams to understand the content and form relationship present in Physics questions. The epistemological lens was approximations with the historical-dialectical perspective when describing the immediate empirical elements and later performing analytical dives to understand what is beyond the apparent. It has a qualitative approach and is methodologically characterized as a documentary research of a historiographical nature. 100 Physics questions were analyzed in 8 editions of the certification exam application. The analysis of the Physics tests shows that the contents followed the same sequence as the textbooks that were responsible for the didactic-pedagogical organization in schools. In relation to these contents, the tests of the Maturity Exams mark the predominance of the area of Mechanics. Regarding the relationship with form, the recurrence of pragmatic-functional and descriptive issues was identified, according to the categorization proposed by Moreira (2023). There were no questions within the representational category, in addition to the scarcity of statements that used support. This reflects the formative project of the period marked by technical rationality and reproduction of concepts unrelated to the candidate's real context.

Keywords: Physics Contents. Adult Education. Certification exams.

INTRODUÇÃO

O presente estudo compõe as ações de pesquisa do Centro Memória Viva: Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular e Movimentos Sociais do Centro-Oeste (CMV) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG). O CMV desenvolve um plano de trabalho para assegurar que a memória e a história de documentos, de órgãos públicos e privados do estado de Goiás, ligados à trajetória da educação de jovens, adultos e idosos, sejam estudadas, preservadas (BORGES; MACHADO, 2022) e divulgadas.

Os exames de certificação são uma política pública educacional proposta para lidar com o desafio do elevado número de pessoas jovens, adultas e idosas

que não concluíram o processo de escolarização da educação escolar básica. Esses exames constituem um importante aspecto relacionado à educação de adultos no Brasil e surgiram antes mesmo de ter regulamentação sobre o assunto.

O primeiro registro de exame de certificação no Brasil remonta ao século XIX e era chamado Exame Preparatório. Este, era exigido a todos os alunos egressos dos Liceus e das instituições particulares que quisessem se matricular em um curso superior (CASTRO, 1973). Segundo Castro (1973), o Exame Preparatório foi a raiz dos Exames de Maturidade e foi fruto da “situação de emergência de um sistema carente de estrutura administrativo-pedagógica” (CASTRO, 1973, p. 9).

Conforme Lago e Machado (2022), o Exame Preparatório foi substituído gradualmente pelos Exames de Maturidade, aprovado pelo Decreto-Lei nº 981, de 1890, na Reforma Benjamin Constant. Conforme as autoras, o “Exame de Maturidade, da forma como foi elaborado em 1890, destinava-se a atender as exigências da pequena burguesia brasileira, que tinha interesse em garantir seu espaço de participação na organização política do país” (LAGO; MACHADO, 2022, p. 73). Tal explicação é corroborada pela exigência do pagamento, que fizeram com que a classe trabalhadora não conseguisse participar. Aguiar (2020) coaduna o fato ao salientar que o ensino, nesse período, era destinado à minoria da população.

De acordo com Aguiar (2020), a educação no século XIX oferecia uma formação propedêutica, fundamentada nos conteúdos humanistas. Os conteúdos da Física começaram a ser exigidos nos Exames Preparatórios apenas no fim do século XIX, quando “Noções de Ciências Físicas e Naturais” passou a compor o conjunto de questões presentes nas provas para ingresso no curso superior de Medicina. As escolas superiores militares tiveram relevância para o fortalecimento do ensino de Física no país, uma vez que elas preparavam os alunos para cursarem as disciplinas de engenharia (NICIOLI JUNIOR; MATTOS, 2007).

O ensino de Física só passou a fazer parte do currículo da educação a partir do Decreto-Lei nº 4.244/1942, conhecida como Reforma Gustavo Capanema (BRASIL, 1942). A nomenclatura e a duração das etapas do ensino secundário passaram a ser: Ginásial, de 4 anos e Colegial, de 3 anos (BRASIL, 1942). Aguiar (2020) afirma que a etapa correspondente ao atual Ensino Médio (colegial) teve uma redução de possibilidades, de três para duas, a saber: Clássico ou Científico. Diante dessa organização, o ensino da Física era praticado nos dois últimos anos do currículo do curso Clássico e nos três anos do curso Científico.

Sabendo da importância da apropriação dos conhecimentos científicos produzidos historicamente pela sociedade, foi estabelecido como objeto de análise, do estudo ora apresentado, as questões de Física das provas de Ciências Físicas e Biológicas (CFB) dos Exames de Maturidade (1968 – 1972) aplicados em Goiás. O recorte é justificado por ser as únicas provas dos Exames de Maturidade que constituem o acervo do CMV. Dessa forma, o objetivo deste artigo é o de analisar as provas de CFB dos Exames de Maturidade para investigar a relação conteúdo e forma presente nas questões de Física. Especificamente, seu conteúdo e forma expressam também as próprias intencionalidades e modos de pensar a educação desse público nos diferentes contextos históricos do país. Por isso, compreendê-los torna-se um elemento relevante para o entendimento das políticas educacionais nacionais destinadas à educação de jovens, adultos e idosos.

A fundamentação epistemológica foi aproximações com a lógica dialética ao descrever os elementos empíricos imediatos para, em seguida, realizar mergulhos analíticos para compreender o que está para além do aparente. Portanto, buscou-se realizar o exercício de movimento lógico-histórico dos conteúdos da Física no contexto das provas, para desvelar sua dinâmica interna e categorias (formas de ser).

METODOLOGIA

A pesquisa se caracteriza metodologicamente como documental de caráter historiográfico (BARROS, 2019). As fontes históricas sobre os Exames de Maturidade encontram-se no acervo permanente da Secretaria de Estado da Educação de Goiás (Seduc/GO) no Departamento de Expedição de Documentos e Certificados (DEDC). No entanto, para esta pesquisa foi acessado o material digitalizado por outros pesquisadores do CMV e que será disponibi-

lizado no Centro de Documentação do CMV, presente no Portal de Acervos Arquivísticos da UFG¹ chamado ICA – AtoM, gerenciado pelo Centro de Informação, Documentação e Arquivo (Cidarq) (BORGES; MACHADO, 2022).

Essa investigação tem abordagem quali-quantitativa por considerar a não dicotomização de ambos (MINAYO, 2001). Assim, recorreu-se a dados dos dois tipos com a finalidade de admitir uma postura que se atenha às diferentes dimensões e relações pertinentes ao tema. Esta investigação se valeu de “métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANE, 2009, p. 5). A dimensão histórica do trabalho se deu, em função de os documentos compreenderem um conjunto de constructos que materializam práticas e concepções constituídas no percurso de desenvolvimento do recorte pesquisado (BARROS, 2019).

Este estudo recorreu à análise de documentos existentes, para compreender a trajetória histórica nos últimos anos de realização dos Exames de Maturidade em Goiás. Nesse movimento, importa explicitar que a pesquisa assumiu os documentos (provas e editais) como fontes históricas. Segundo Barros (2019), entende-se por fontes históricas, tudo aquilo que foi produzido pelos seres humanos ou que traz vestígios de suas ações e interferências e pode possibilitar a análise do passado e relações de implicação para o presente.

A partir disso, esta pesquisa adotou o conceito de fonte e suas tipificações, tal como explicitadas por Barros (2019). Vale destacar que no recorte temporal, 1968 a 1972, temos uma serialização por ter uma sequência contínua e homogênea de fontes históricas (Barros, 2019).

A leitura das provas de CFB considerou o quantitativo de questões de Física em cada edição e a dis-

tribuição delas nas diferentes áreas dessa disciplina escolar (Física), organizadas didático-pedagógica-mente: Mecânica, Termologia, Ondulatória, Óptica, Eletromagnetismo e Física Moderna (PERDIGÃO; IPOLITO, 2021; QUEIROZ, 2016). Nessa etapa, foram considerados ainda, de modo relacional, outros documentos dos relatórios (estatísticas de inscritos, comparecimento, aprovações) para compreender as provas no contexto do desempenho dos candidatos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os Exames de Maturidade tinham um caráter regular e supletivo (LAGO; MACHADO, 2022). Conforme as autoras, o Exame de Maturidade não era uma política para os milhares de analfabetos brasileiros, pois tinha tantas exigências que somente a classe burguesa conseguia participar, sendo uma delas a não gratuidade. Nesse viés, o “Exame de Maturidade, da forma como foi elaborado em 1890, destinava-se a atender as exigências da pequena burguesia brasileira, que tinha interesse em garantir seu espaço de participação na organização política do país” (LAGO; MACHADO, 2022, p. 73). Além disso, “os exames eram justificados, não apenas para possibilitar melhorias na qualificação para o mercado de trabalho, mas como mecanismo de ingresso no ensino superior” (MOREIRA; AVELAR; PARANHOS, 2023, p. 279).

A idade mínima para a pessoa se inscrever no exame era de 16 anos no ciclo I (ginásial) e de 19 anos no ciclo II (colegial). Para realizar a inscrição, além de comprovar idade mínima por meio do documento de identidade, era obrigatório: “quitação com o serviço militar; provar a sanidade física e mental; atestado de vacinação e atestado de realização de estudos correspondentes ao nível do exame, afirmado por

¹<https://memoria.cidarq.ufg.br/index.php/centro-mem-ria-viva>

dois professores registrados no Ministério da Educação (MEC)” (LAGO; MACHADO, 2022, p. 6). Não se tem descrição de como comprovar essa sanidade mental e física, mas é destacado que deve ser “expedido por serviço médico oficial” (GOIÁS, 1970, p. 1).

Além disso, o “Exame de Maturidade não era gratuito, nunca foi” (LAGO; MACHADO, 2022, p. 79). Ao analisar as fontes históricas verificou-se que era cobrado Cr\$ 10,00 (dez cruzeiros) de inscrição e mais Cr\$ 10,00 por cada disciplina nas edições de 1971 e 1972. Um candidato para fazer todas as provas na segunda edição do exame em 1971, gastaria Cr\$ 150,00. Visto que o salário-mínimo naquele ano era de Cr\$ 225,60, um candidato gastaria 66,5% de sua renda, caso recebesse apenas o mínimo pelo seu trabalho. Esses dados reiteram a exclusão da classe trabalhadora na participação do exame certificador.

Em Goiás, somente escolas públicas obtiveram permissão do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE-GO) para constituir bancas avaliadoras. O Ciclo I chegou a ser ofertado por algumas escolas públicas do interior, enquanto o Ciclo II era somente oferecido na capital pelo Colégio Estadual de Goiânia (atualmente chamado Lyceu) (LAGO; MACHADO, 2022).

Em relação às disciplinas, para o ciclo I “deveriam oferecer obrigatoriamente as cinco disciplinas básicas (Português, História, Geografia, Matemá-

tica e Iniciação à Ciência). Para oferecer o ciclo II era preciso apresentar opções de Língua Viva, disciplinas complementares e optativas” (LAGO; MACHADO, 2022, p. 80). As disciplinas de línguas, complementares e optativas sugeridas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) eram:

Ciências Físicas e Biológicas, Física, Química, Biologia, Língua Clássica (Latim), Desenho, Mineralogia e Geologia, Psicologia, Lógica, Literatura, Introdução às Artes, Direito Usual, Elementos da Economia, Noções de Contabilidade, Noções de Biblioteconomia, Puericultura, Higiene e Dietética (LAGO; MACHADO, 2022, p. 81).

Segundo as autoras, a instituição autorizada a ofertar os Exames de Maturidade poderia escolher, de acordo com sua realidade as disciplinas optativas a serem ofertadas e poderia até sugerir outras disciplinas ao CEE-GO. Nessa perspectiva, foi identificado, nas fontes históricas do ciclo II, que houve matérias que foram ofertadas permanentemente, no período do recorte desse estudo, como: Português, História, Geografia, Inglês, Francês, Latim, Filosofia, Matemática, Física, Química, Biologia, Ciências Física e Biológicas. Já outras disciplinas variavam, como pode ser observado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Distribuição das disciplinas que variaram (1968 - 1972).

Edição	Disciplinas oscilantes
Fev./1968	Desenho, Direito Usual, Contabilidade, Economia
Ago./1968	Desenho, Direito Usual, Elementos de Economia
Fev./1969	Desenho
Ago./1969	Desenho
Fev./1970	nenhuma
Ago./1970	nenhuma
Fev./1971	Educação Moral e Cívica
Ago./1971	Educação Moral e Cívica
Dez./1972	Espanhol, Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.)

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

Para o candidato requerer o certificado do Ciclo I era exigido a nota mínima (5,0) nas cinco disciplinas obrigatórias. Para o Ciclo II havia três formas de inscrição e obtenção do certificado, a saber:

Se o candidato não tivesse concluído o curso ginásial (na escola ou através do Exame de Maturidade, Ciclo I) era preciso ser aprovado em 6 disciplinas, as básicas citadas acima mais uma língua viva a escolha do candidato. Já os candidatos com certificado (ginásial ou do Exame de Maturidade, Ciclo I) também eram exigidas 6 disciplinas, entretanto apenas Português e uma língua viva eram obrigatórias. As 4 demais disciplinas poderiam ser selecionadas dentre as disciplinas obrigatórias, complementares e optativas. Havia ainda outra opção para Ciclo II, que era fazer um Exame de Maturidade correspondente aos 2 primeiros anos do curso colegial, e concluir o ano restante em vigência escolar (LAGO; MACHADO, 2022, p. 80).

Dessa forma, o trabalhador teve possibilidades de conclusão do curso colegial por meio da realização da prova ou em parte, realizando a prova, e a outra forma, ao frequentar a escola. Contudo, “os

conteúdos das disciplinas cobradas no Exame de Maturidade deveriam ser os mesmos da escola ‘regular’, não levando em consideração a realidade de distanciamento dos jovens e adultos trabalhadores dos sistemas escolares, nem mesmo suas aprendizagens fora da escola” (LAGO; MACHADO, 2022, p. 91). Este fato pode se constituir como uma justificativa que explica o índice elevado de reprovações em algumas disciplinas.

As provas também tiveram mudanças em seu formato, passando de uma diversidade de questões de natureza discursiva para apenas questões objetivas (CASTRO, 1973). A autora assinala que a mudança para somente questões fechadas facilitava a correção e os exames foram unificados para diminuir os custos. Nesse sentido, esta pesquisa corrobora os dados de Castro (1973), ao verificar que as provas eram discursivas, com acréscimos de questões objetivas de modo que, a última edição acessada continha somente questões de múltipla escolha.

Em relação ao número de inscritos na disciplina de Ciências Físicas e Biológicas (1968 – 1972), foi elaborada a Tabela 1. Ela apresenta as estatísticas de inscrição e desempenho na matéria.

Tabela 1 – Estatística de inscritos, presentes e aprovados nas provas de CFB.

CFB	Inscritos	Presentes	Aprovados	Percentual de aprovação (%)
Fev./1968	10	7	0	0,0
Ago./1968	16	15	2	13,33
Fev./1969	5	5	2	40,0
Ago./1969	14	10	3	30,0
Fev./1970	7	7	2	28,57
Ago./1970	16	10	1	10,0
Fev./1971	9	8	1	12,50
Ago./1971	4	3	0	0,0
Dez./1972	89	81	19	23,45

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

A Tabela 1 sinaliza uma média de inscritos de aproximadamente 18,8. Ela oscilou entre 4 (menor quantidade) e 89 (maior quantidade), o que representa um índice de 2.125% de variação para o período em

análise (1968 – 1972). Nota-se que o número de inscritos era muito pequeno se comparado com a quantidade de inscritos nos Exames Supletivos do estado de Goiás entre 1973 e 1988 (MOREIRA, 2023). Vale destacar que na última edição, que este estudo teve acesso, o número de inscritos esteve próximo de uma centena (89) diferindo das edições anteriores.

No que concerne aos índices de aprovação, tem-se que o maior percentual foi constatado em fevereiro de 1969, com 40%. Já em relação ao quantitativo de reprovação presentes na Tabela 1, constata-se que atingiu 100%, em duas edições do período analisado (1968 e 1971). Esse fato é corroborado pela pesquisa organizada por Haddad (BRASIL, 1987), ao destacar que Matemática e Ciências Físicas e Biológicas foram as matérias com maior frequência de reprovação. A pesquisa de Moreira (2023), embora seja sobre os Exames Supletivos, apresentou índices de reprovação significativos em relação à matéria de Ciências Físicas e Biológicas. Portanto, o elevado índice de reprovação em exames de certificação é coadunado por Moreira

(2023) e por Cruz (2014) que pesquisou os Exames Supletivos na Bahia entre 2010 e 2014.

As provas dos Exames de Madureza devem ser compreendidas como avaliações externas à escola, padronizadas em nível estadual e que utilizavam “critérios específicos para a delimitação de uma série de fatores que tem como objetivo garantir sua validade, confiabilidade, comparação, correção e equidade” (MACHADO, 2021, p. 79). O autor destaca que esses instrumentos passam por processos de organização e elaboração “[...] a partir de matrizes de referência construídas a partir dos conteúdos constantes nos currículos; são iguais para todos os estudantes avaliados” (MACHADO, 2021, p. 79).

Embora o presente estudo tenha identificado os programas dos conteúdos, conforme Figura 1, este não foi objeto de análise. No entanto, uma observação é necessária: todas as edições acessadas possuem o mesmo programa de conteúdos de Física e Química dentro da matéria de Ciências Físicas e Biológicas.

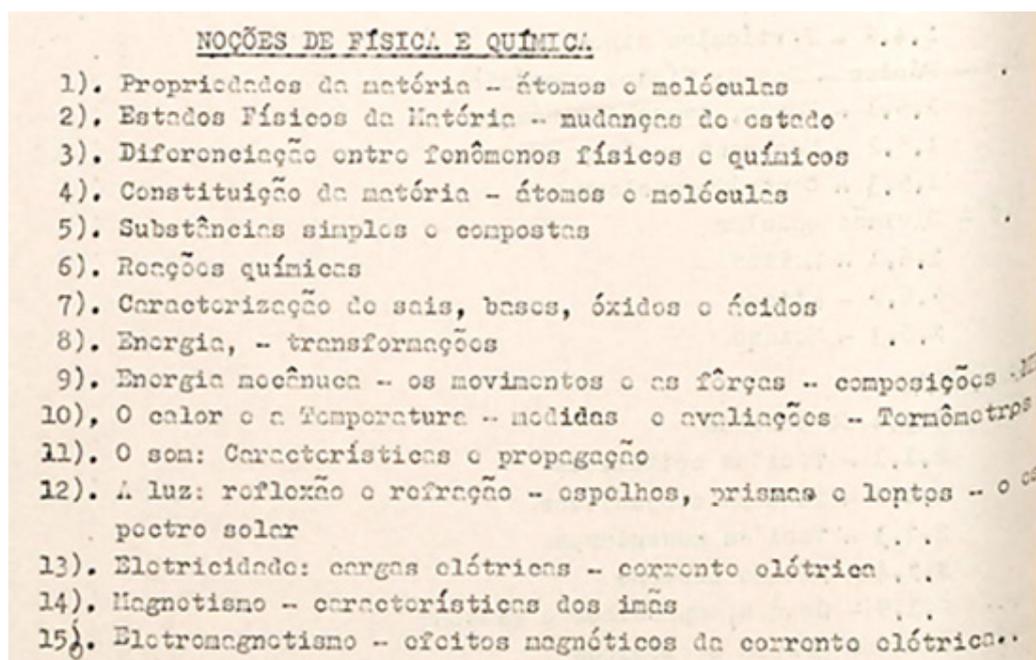


Figura 1 – Programa dos conteúdos de Física e Química na disciplina de CFB (1968-1972).
Fonte: Acervo do CMV.

Foi observado uma discrepância no quantitativo das questões de Física, Química e Biologia, o que de questões de Física nas provas de CFB nos Exames pode ser observado na Tabela 2. de Maturidade tendo uma oscilação na distribuição

Tabela 2 – Distribuição das questões da prova de CFB de acordo com o conteúdo.

Edição	Total	Biologia	Química	Física
Fev./1968	30	10	3	17
Ago./1968	40	15	10	15
Fev./1969	19	10	9	0
Ago./1969	30	10	10	10
Fev./1970	24	4	10	10
Ago./1970	27	10	4	13
Fev./1971	19	4	5	10
Ago./1971	28	10	8	8
Dez./1972	40	20	3	17
Total	257	93	62	100

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

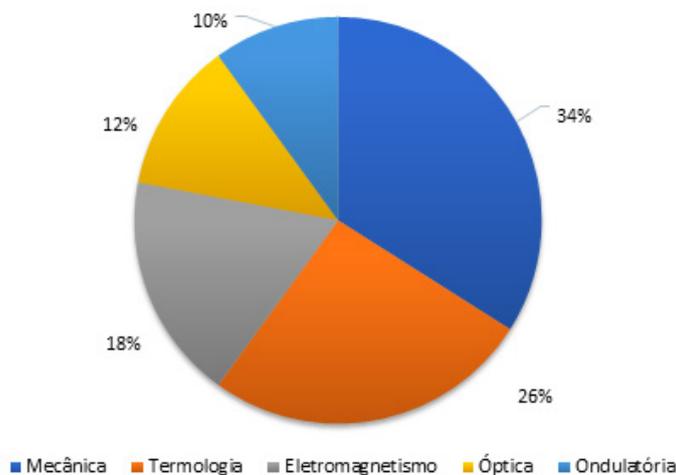
Ao analisar o Tabela 2, verifica-se que não houve padronização no quantitativo de questões nas provas de CFB, em todas as edições do recorte desse estudo, variando entre 19 e 40 questões. A distribuição das questões por disciplinas que a compõem também houve oscilação significativa, tendo predominância de uma disciplina em relação às outras em algumas edições. Houve até a inexistência de questões de Física na edição de fevereiro de 1969. A Tabela 2 ainda sinaliza que, no total, houve recorrência de questões de Física seguida por Biologia. Nesse sentido, observa-se a distribuição irregular entre as disciplinas que compõe a matéria de CFB e a escassez de questões que versem sobre os fenômenos químicos da natureza.

Em relação aos conteúdos da Física presentes nas provas de CFB dos Exames de Maturidade o que chama a atenção é o modo pelo qual se estabelecia a sua sequência de apresentação.

As análises empreendidas, evidenciam que a organização deles se assemelha, ao que assinalam Perdigão e Ipolito (2021), com a organização nos livros didáticos de Física da época e se segue até a atualidade (mecânica, termologia, ondulatória, óptica e eletromagnetismo). Desse modo, a análise das questões levou a compreendê-las como reprodutoras de uma organização didático-pedagógica vigente nos livros didáticos e currículos que foram sendo construídos a partir das concepções e influências do referido período (PERDIGÃO; IPOLITO, 2021; QUEIROZ, 2016).

Na perspectiva de compreender quais os conteúdos da Física foram abordados nas provas de Ciências Físicas e Biológicas dos Exames de Maturidade em Goiás, foi construído o Gráfico 1. Ele apresenta a distribuição das 100 questões analisadas, de acordo com a divisão por áreas empregada nas escolas, conforme sinalizaram Queiroz (2016) e Perdigão e Ipolito (2021).

Gráfico 1 – Distribuição das áreas da Física nas provas analisadas.



Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

O Gráfico 1 chama atenção para a prevalência da Mecânica como área mais recorrente, ao passo em que não foram identificadas, para o recorte dessa investigação, questões que verssem sobre Física Moderna (FM). Esse dado coaduna com a pesquisa de Moreira (2023) que analisou as questões de Física nas provas de CFB nos Exames Supletivos de 1973 a 1988 em Goiás. Embora o objeto tenha sido outro tipo de exame certificatório, a autora também verificou a ausência de questões sobre FM e afirmou que “embora a FM não esteja presente no conjunto de questões, não se pode afirmar, de maneira generalizada, que seus assuntos eram de todo ignorados pelo ensino da

disciplina na época” (MOREIRA, 2023, p. 119). A autora ainda constatou que houve predominância da área de Mecânica nas provas analisadas.

No que concerne à estrutura das questões, foi verificado a presença de questões objetivas (54), discursivas (22), resolução de exercícios por meio de fórmulas e matematização (14), de relacionar colunas ou completar frases (6) e questões objetivas e discursivas (4). Na Figura 2 pode-se observar exemplos de questões objetivas e discursivas. Vale destacar que a prova de fevereiro de 1971 tem 4 questões de biologia, sendo 2 de completar, 1 de relacionar colunas e 1 com 10 letras de marcar a opção verdadeira, totalizando 13 questões.

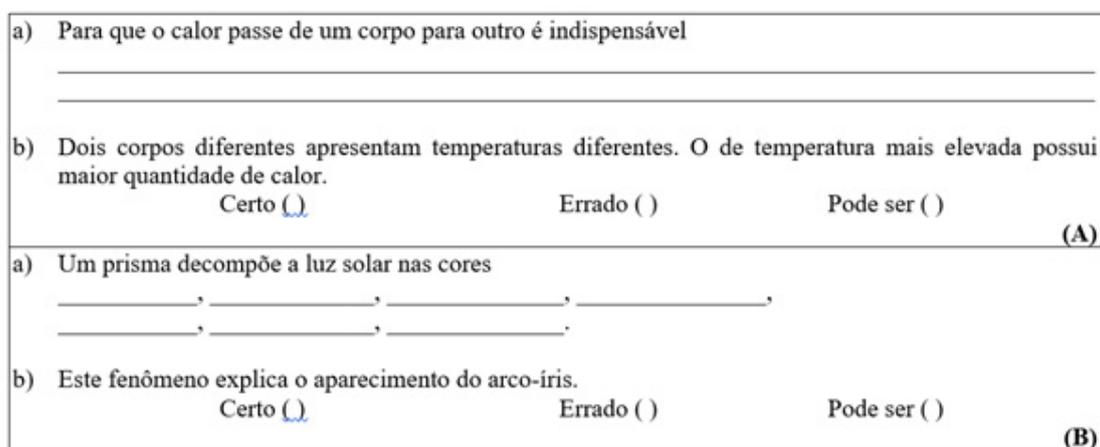


Figura 2 – Exemplos de questões objetivas e discursivas.

Legenda: A) Questão da prova de agosto de 1970; B) Questão da prova de fevereiro de 1968.

Fonte: Acervo do CMV.

Para compreender a forma de apresentação dos enunciados das questões, será utilizado a categorização proposta por Moreira (2023), por ter similaridades com este estudo nos quesitos exames de certificação em Goiás e análise da relação conteúdo-forma de questões de Física. Segundo a autora, as categorias são as formas de ser do objeto, entendidas como respostas às perguntas com base na lógica formal, ou seja, apresentam a estrutura dos conteúdos e sua concretude. As categorias elencadas por Moreira (2023) foram:

1) Pragmático-funcional: pedem para que o sujeito marque a resposta que caracteriza a principal função ou característica do fenômeno físico;

2) Matemático-operacional: trazem dados e situações para que os candidatos realizem cálculos e/ou testem hipóteses relacionadas ao assunto;

3) Descritiva: apresentam características ou descrevem propriedades do fenômeno, fornecendo “pistas” para a resposta;

4) Representacional: demandam ao/à candidato/a deduzir, identificar elementos simbólicos (fórmulas, gráficos, esquemas) que representam e/ou caracterizam os fenômenos físicos (MOREIRA, 2023, p. 122).

Seguindo a categorização proposta por Moreira (2023), foi realizada a análise dos enunciados. A Tabela 3 foi elaborada a partir da sistematização dos dados das 100 questões e assinala as categorias na relação com as áreas da Física a que seu conteúdo se refere.

Tabela 3 – Categorização das formas de apresentação dos conteúdos nas provas de Física (1968-1972).

Conteúdos	Pragmático-funcional	Descritiva	Matemático-operacional	Representacional	Total
Mecânica	20	5	9	0	34
Termologia	9	10	7	0	26
Ondulatória	2	6	2	0	10
Óptica	7	3	2	0	12
Eletromagnetismo	10	6	2	0	18
Total	48	30	22	0	100

Fonte: Elaborado pelos autores, a partir dos dados da pesquisa.

A Tabela 3 indica a prevalência das questões da categoria pragmático-funcional (48%), com recorrência da área de Mecânica. Em geral, as perguntas são curtas, simples e solicita que o candidato saiba a função ou características de um fenômeno físico (MOREIRA, 2023). A autora ressalta que “as questões pragmático-funcionais

têm como elemento central, a apresentação de enunciados que buscam levar os candidatos a indicar aspectos memorizados acerca da definição dos conceitos ou das funcionalidades relacionadas aos seus processos” (MOREIRA, 2023, p. 123). A Figura 3 ilustra exemplos dessa categoria.

Dos constituintes do átomo, o que apresenta carga elétrica negativa, somente, é: a) Nêutron b) Próton c) Elétron d) Méson	(A)
A energia do Sol atinge a Terra devido à: a) Reflexão do calor b) Condução do calor c) Irradiação do calor d) Convecção do calor e) N.R.C.	(B)

Figura 3 – Exemplos de questões categorizadas como pragmático-funcional.

Legenda: A) Questão da prova de agosto de 1970; B) Questão da prova de dezembro de 1972.

Fonte: Acervo do CMV.

Ao analisar a Figura 3, têm-se que as questões buscam enfatizar o aspecto funcional pautado nas definições. Assim, a configuração dos enunciados se assemelha ao ideário pragmático e utilitário que se destacam nas décadas seguintes (MOREIRA, 2023). Nesse sentido, há indícios que os Exames de Maturidade focalizaram o emprego utilitário dos conteúdos da Física.

A segunda categoria de maior incidência, a descritiva, apresenta característica ou aspecto da “defi-

nição a qual se relaciona o conteúdo por elas requerido. Nelas, compreende-se haver uma organização que fornece ‘pistas’ para que os candidatos reconhecessem as respostas corretas a partir dos indicadores presentes no enunciado” (MOREIRA, 2023, p. 127). Nessa categoria a área com maior índice de recorrência é a Termologia. Portanto, não segue a lógica da pesquisa de Moreira (2023) em que a Mecânica sobressaiu em todas as categorias. A Figura 4 traz exemplos de questões alinhadas a essa categoria.

Os filósofos antigos imaginaram que se um corpo fosse sendo cortado em porções cada vez menores, chegar-se-ia a um pedaço tão pequeno que não poderia mais ser dividido. A esse pedaço deram um nome que até hoje se conserva. Tal nome é: a) partícula b) átomo c) molécula Entretanto, estudos e experiências recentes provaram que mesmo essa porção fundamental pode ser dividida, embora perdendo sua identidade. Dessa divisão resultam, principalmente, a) _____ b) _____ c) _____	(A)
As usinas hidrelétricas dependem intensamente do Sol, pois sem ele não haveria a) condensação b) solidificação c) evaporação d) ebulição fenômeno responsável pela existência contínua das águas acima das barragens.	(B)

Figura 4 - Exemplos de questões da categoria descritiva.

Legenda: Questões da prova de fevereiro de 1968 (A -16; B - 18).

Fonte: Acervo do CMV.

As questões da categoria descritiva trazem aspectos externos, que enfatizam os conhecimentos sensoriais que podem ter sido memorizado pelos candidatos. Contudo, em alguns casos, trazem características abstratas dos fenômenos físicos sem compreensão dos conhecimentos relacionada ao cotidiano.

A categoria matemático-operacional apresenta a predominância das questões de Mecânica seguida de Termologia, principalmente na subárea de termometria. O elevado número de questões nesta categoria revela que o exame de certificação analisado não estava alheio às influências do Ensino de Física que estava em processo de mudança no período do recorte dessa pesquisa. Conforme Moreira (2023, p.

126), “as questões dessa natureza não exploram o significado físico dos fenômenos. Há apenas a avaliação da memorização ou de fórmulas e sua aplicação no contexto dos cálculos”.

Ainda segundo a autora, “a capacidade de um candidato de aplicar fórmulas e realizar cálculos não explícita a sua compreensão acerca das razões e implicações conceituais relacionadas às operações matemáticas requeridas pelas questões” (MOREIRA, 2023, p. 126). Esse dado reforça o quadro segundo o qual estava posta, a ideia da simplificação dos conteúdos, com enunciados diretos, a partir das definições trazidas pelos livros didáticos da década de 1970 (PERDIGÃO; IPOLITO, 2021). Exemplos dessa categoria podem ser observados na Figura 5.

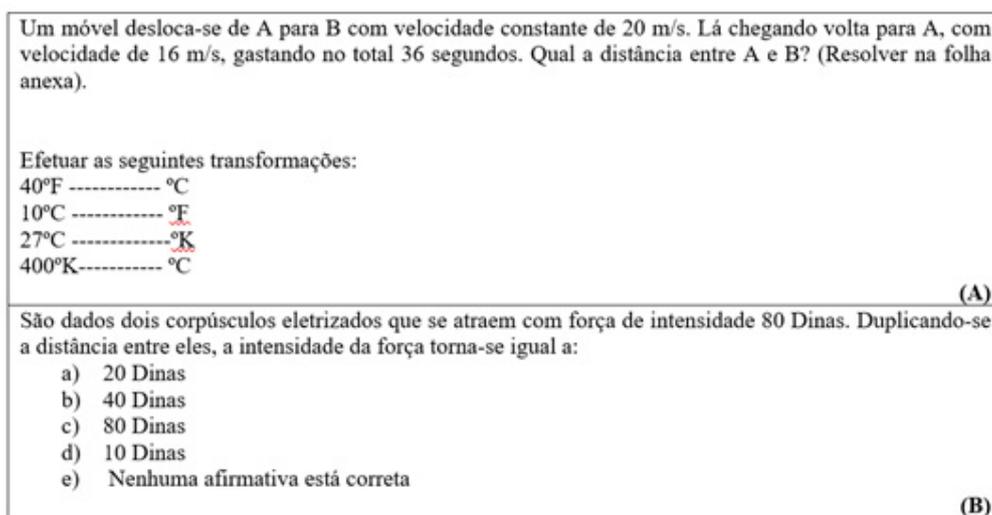


Figura 5 - Exemplos de questões da categoria matemático-operacional.

Legenda: A) Questões da prova de agosto de 1970; B) Questão da prova de dezembro de 1972.

Fonte: Acervo do CMV.

A última categoria é a representacional em que não foi identificado nenhuma questão que se enquadrasse nessas características. Segundo Moreira (2023, p. 128), nessa categoria as questões “trazem elementos simbólicos relacionados aos conteúdos, seja para que se assinale a alternativa que contém

alguma fórmula que traduza as relações matemáticas dos fenômenos, ou situações de sua ocorrência, representadas em gráficos, por exemplo”.

Outra característica das provas dos Exames de Maturidade e que reitera os achados da pesquisa de Moreira (2023) é a utilização de suportes. Eles eram

elementos representativos, como figuras, tabelas ou gráficos, contidos nas questões com a finalidade de amenizar os desafios de sua resposta, auxiliando os candidatos nas interpretações. Machado (2021) afirma que eles são, portanto:

[...] quaisquer estruturas não verbais que trouxessem informações aos estudantes para auxiliá-los na busca pelas respostas corretas. Assim, os suportes poderiam ser gráficos, mapas, esquemas, imagens com informações, planos cartesianos, leis de formação, algoritmos

evidenciados, sequências numéricas, retas numéricas, formas geométricas, representação de sólidos geométricos e/ou planificações de sólidos geométricos, entre outros (MACHADO, 2021, p. 110).

Nessa perspectiva, o principal objetivo dos suportes nos enunciados, era indicar ou ilustrar as questões. Entre as 100 questões analisadas, foi identificada a presença de suportes em somente 3 delas. Dessas, nenhuma apresentava gráfico e todas traziam figuras ou esquemas. Na Figura 6 são indicados os exemplos de suportes presentes nas fontes.

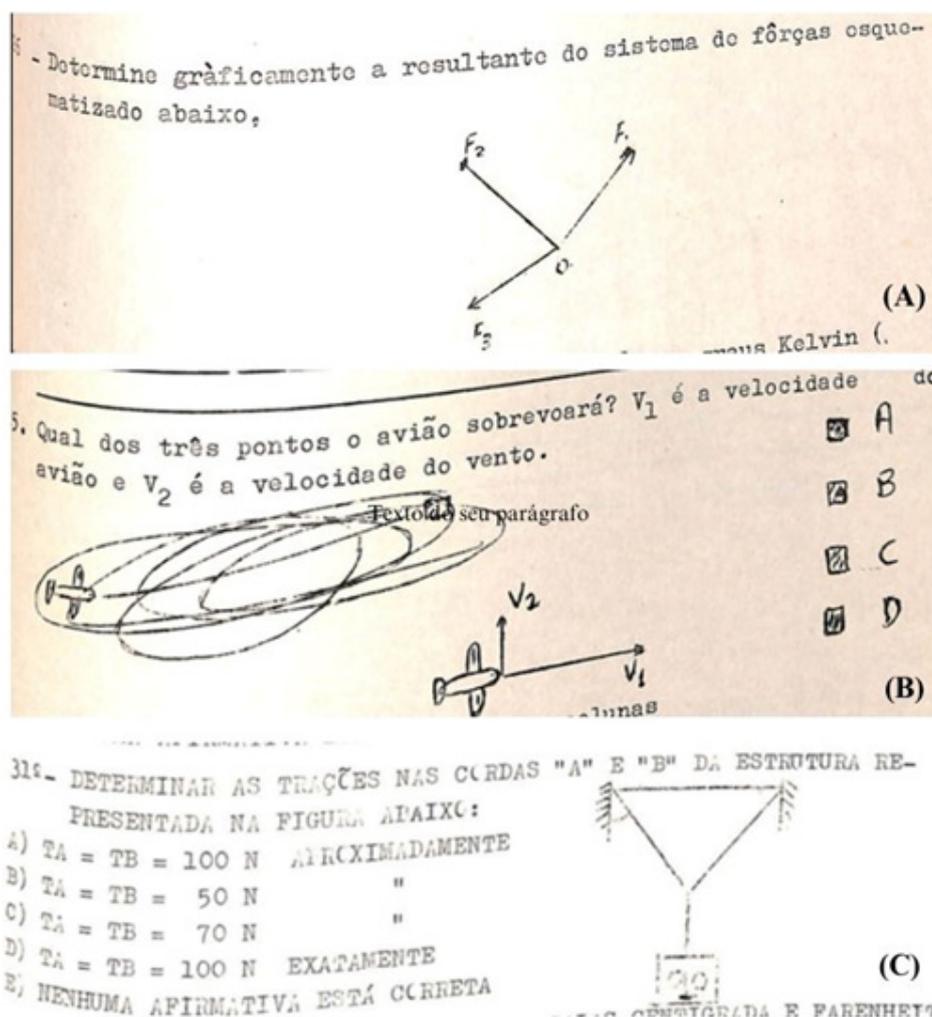


Figura 6 - Exemplos das questões com suporte.

Legenda: A) Prova de fevereiro de 1968; B) Prova de 1970; C) Prova de dezembro de 1972.

Fonte: Acervo do CMV.

Essa escassez de suportes é verificada nos livros didáticos de Física na década de 1960 que estavam sobre a influência da Lei 4.024/1961 (PERDIGÃO; IPOLITO, 2021). Segundo os autores, esta lei proporcionou flexibilidade na estrutura curricular do curso colegial passando por visões distintas a cerca da educação e uma das consequências foi a heterogeneidade dos livros didáticos de Física com abordagens mais sucintas.

A análise da relação conteúdo-forma das questões de Física na prova de CFB, leva à conclusão de que elas estavam impregnadas pelo projeto formativo desenhado para a classe trabalhadora no final da década de 1960 e início de 1970. Nesse período, o Brasil “estava em plena ditadura militar, e a Pedagogia Tradicional, marcada pela reprodução e racionalidade técnica despontava no chão das escolas brasileiras” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 194).

Nesse sentido, as questões de Física presentes nos Exames de Maturidade aplicados em Goiás, analisados por esta investigação, apresentam de maneira explícita a concepção assistencialista-compensatória (RODRIGUES, 2021) de educação para o jovem e adulto trabalhador. Essa compreensão também foi averiguada por Moreira (2023) na análise das questões de Física nas provas de CFB dos Exames Supletivos em Goiás. A autora afirma que “entende-se que os mecanismos de certificação propostos, se davam à luz do aligeiramento das apropriações dos conhecimentos dos fenômenos físicos” (MOREIRA, 2023, p. 133). Assim, têm-se o entendimento de que os trabalhadores que não concluíram a educação escolar deveriam recuperar um tempo “perdido”, resultando assim na “função de repor aos educandos a escolaridade não realizada

no período da infância e da adolescência” (SOUZA *et al.*, 2021, p. 194).

Em vista dessas considerações, os conteúdos da Física e as suas formas de expressão no contexto das questões dos Exames de Maturidade em Goiás, estavam atinados à uma organização da educação escolar que se propunha a dar sustentação ao modelo de sociabilidade do capital. Segundo Frigotto (2006) as reformas, da pré-escola à pós-graduação, ao longo da ditadura civil militar no Brasil, deram-se incorporando a doutrina do capital humano². Assim, “o papel formativo que poderia ser atribuído a essas avaliações mostra-se suplantado pela lógica da inespecificidade certificadora, uma vez que apenas se reproduziam os aspectos exigidos às etapas correspondentes ao 1º e 2º graus” (MOREIRA, 2023, p. 124).

A maioria das questões analisadas não se preocupavam com o contexto político, econômico, científico e social dos candidatos. Além disso, não tinha questões que abordassem o mundo do trabalho que era e é a realidade vivenciada diariamente pela classe trabalhadora. Dessa forma, as provas de CFB dos Exames de Maturidade estavam desenhadas de forma a não considerar a especificidade dos sujeitos trabalhadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa delineou-se a compreensão da relação forma-conteúdo das questões de Física nas provas de Ciências Físicas e Biológicas dos Exames de Maturidade em Goiás, tendo em vista tratar-se do contexto e importância de uma polí-

²A noção da teoria do capital humano foi construída pela equipe de Theodoro Schultz, nos Estados Unidos ao longo da década de 1950. Este entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações. Por causa desta pesquisa, ele recebeu o Prêmio Nobel de Economia de 1978 (FRIGOTTO, 2006).

tica pública voltada para jovens, adultos e idosos que não concluíram a educação escolar até o início da década de 1970. Soma-se a isso, a necessidade de reconstruir a história e a memória da educação regional para compreender o atual contexto da educação goiana e possibilitar meios de modificar as políticas públicas educacionais para os(as) trabalhadores(as).

É importante ressaltar que a educação da classe trabalhadora, principalmente para aqueles que não acessaram a educação institucionalizada, historicamente esteve ligada à formação aligeirada para atender as determinações da sociedade capitalista. Nesse sentido, percebe-se que para a classe dominante só interessa que o(a) trabalhador(a) tenha um certificado, sem preocupação de uma formação humana por meio da conscientização crítica, ou seja, há uma intencionalidade de certificação para o mercado de trabalho.

Esta pesquisa evidenciou que este instrumento de certificação (Exames de Maturidade) foi marcado por contínuas discontinuidades, seja na variação da oferta das disciplinas, no quantitativo de questões de CFB e de Física, ou pela forma de apresentação delas. Ademais, houve entraves ao acesso dos trabalhadores às provas, ao cobrar um valor exorbitante do candidato para a realização das provas o que reforça a perspectiva da inclusão excludente dos candidatos.

A relação forma e conteúdo das questões de Física revela e reitera a perspectiva da educação assistencialista compensatória nos Exames de Maturidade. Isso ocorreu pela evolução da organização das questões em múltipla escolha, simplificação dos conteúdos e inespecificidade do cotidiano dos candidatos. Os conteúdos da Física não estavam a serviço de alargar a compreensão dos fenômenos físicos, presentes na realidade, por parte dos sujeitos educandos.

Em relação aos conteúdos da Física das provas de CFB, pode-se concluir que foram contempladas as áreas da Mecânica, Ondulatória, Termodinâmica, Óptica e Eletromagnetismo. Não houve questões envolvendo a Física Moderna e foi identificada a prevalência das questões de Mecânica.

No que concerne à forma das questões analisadas, utilizando-se das categorias propostas por Moreira (2023), a maioria das provas contém questões de natureza pragmático-funcional e descritiva. Nesse sentido, baseiam-se na repetição de características e definições referentes aos usos ou funções dos fenômenos e na indicação da resposta correta a partir das “pistas”.

Dessa forma, a Física foi exigida a partir da memorização de conceitos, por meio de questões superficiais, simplificadas e diretas. Os aspectos funcionais da Física são importantes, mas precisam ter relações com a compreensão dos fenômenos da natureza para ter significado para os sujeitos da classe trabalhadora (MOREIRA, 2023).

Enfim, esta pesquisa é uma contribuição para a reconstrução da história e memória dos Exames de Maturidade em Goiás. Ela apresenta lacunas que podem ser preenchidas por outros estudos a partir das fontes históricas digitalizadas que estão no acervo do CMV. Diante disso, algumas indagações surgem: como se apresentaram as provas das outras matérias em relação ao par dialético conteúdo-forma? As questões de Física e Química contemplaram os conteúdos propostos no programa curricular? Qual o impacto desse exame de certificação para a educação goiana? Todos os recursos financeiros advindos das inscrições eram suficientes para cobrir as despesas de elaboração, aplicação e correção das provas? São perguntas que necessitam de estudos para aprofundar e compreender a educação de adultos no estado goiano.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. R. **Currículo de física e prática docente**: análise de uma proposta curricular inovadora para o ensino médio. 2020. 279 f. Tese (Doutorado em Interunidades em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2020.

BARROS, J. D. **Fontes Históricas**: introdução aos seus usos historiográficos. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BORGES, W. C.; MACHADO, M. M. Ambientes Digitais de Disponibilização e Preservação da História e Memória da EJA em Goiás. In: MACHADO, M. M.; COSTA, C. B. (Orgs). **Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: pesquisas a partir do CMV/Goiás, v. 1: a memória e a história da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022, p. 33-66.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 08 mai. 2023.

BRASIL. **Ensino Supletivo no Brasil**: o estado da arte. In: HADDAD, Sérgio (Org.). Brasília: MEC/ INEP/REDC, 1987. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-ensino-supletivo-no-brasil-\(\)-sergio-haddad.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/1-ensino-supletivo-no-brasil-()-sergio-haddad.pdf) Acesso em: 20 fev. 2023.

CASTRO, J. S. **O Exame de Madureza no Sistema de Ensino Brasileiro**. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, 1973. Disponível em: [http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-exame-de-madureza-\(\)-joselia-saraiva-castro.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/o-exame-de-madureza-()-joselia-saraiva-castro.pdf). Acesso em: 29 dez. 2022.

CRUZ, A. A. **Exames supletivos**: motivações de pais e filhos, de contextos socioeconômicos diversos, para a sua realização. 2014. 128 f. Dissertação (Mestrado em Família na Sociedade Contemporânea). Universidade Católica do Salvador (UCSal), Salvador, 2014. Disponível em: <http://ri.ucs.br:8080/jspui/handle/123456730/222> Acesso em: 23 mai. 2022.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GOIÁS. **Edital 3/70, de 6 de julho de 1970**. Abertura das inscrições dos Exames de Madureza, 1970.

LAGO, S. N.; MACHADO, M. M. Exames de Madureza em Goiás. In: MACHADO, M. M.; COSTA, C. B. **Trajetórias da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores**: pesquisas a partir do CMV/

Goiás, v. 1: a memória e a história da EJA na produção do Centro Memória Viva de Goiás. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2022, p. 67-110.

MACHADO, I. A. **Avaliações em Larga Escala Implementadas pela Seduc GO:** ações pedagógicas e orientações técnicas que subsidiaram a produção dos instrumentos da avaliação de Matemática. 2021. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, A. S.; AVELAR, L. M.; PARANHOS, R. D. Exames de certificação no estado de Goiás: caracterização e estrutura educacional. In: COLÓQUIOS DE POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO. **IV Colóquios - Geplage - PPGED - CNPq**, [S. l.], n. 4, p. 277–288, 2023, São Carlos. Anais...São Carlos, 2023. Disponível em: <https://www.anaiscpge.ufscar.br/index.php/CPGE/article/view/1091> . Acesso em: 1 jun. 2023.

MOREIRA, A. S. **Os conteúdos da Física na trajetória dos Exames Supletivos no estado de Goiás (1973 - 1988)**. 2023. 208 f. Dissertação – (Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática). Pró Reitoria de Pós-Graduação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2023.

NICIOLI JUNIOR, R. B.; MATTOS, C. R. A disciplina física no ensino secundário nos anos de 1810 até 1930. In: VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2007, Florianópolis. **Anais** do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências. Santa Catarina: ABRAPEC, 2007. p. 1-12. Disponível em: https://abrapec.com/atas_enpec/vienpec/autores0.html Acesso em: 18 jul. 2023.

PERDIGÃO, D.; IPOLITO, M. Z. Cem anos de história do ensino de Física no Brasil pela análise de livros didáticos. **Revista Univap**, São José dos Campos-SP-Brasil, v. 27, n. 56, 2021. Disponível em: <https://revista.univap.br/index.php/revistaunivap/article/view/2502> Acesso em: 9 mai. 2023.

QUEIROZ, M. N. A. **O ensino de Física no Brasil nas décadas de 1960 e 1970:** legislação, currículo e material didático. 2016. 368 f. Tese (Doutorado em Interunidades em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

RODRIGUES, B. C. R. **As concepções de Educação de Jovens e Adultos presentes nas pesquisas sobre Ensino de Química**. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351> Acesso em: 13 mai. 2023.

SOUZA, L. F. O. et al. O Conhecimento Biológico nos Exames Supletivos Aplicados no Estado de Goiás. In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda Daniela L. F.; SUANNO, Marilza Vanessa R.; ROSA, Sandra Valéria Limonta (Orgs.). **A didática frente aos dilemas da educação**: compromissos políticos e pedagógicos. Anápolis: Universidade Estadual de Goiás, 2021, p. 180-198.

O DIREITO À EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES NA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM OLHAR SOBRE A LEGISLAÇÃO

The right to education of immigrants in the public education network of the State of São Paulo: a look at the legislation

Joseph Enock Placide*

Jean Douglas Zeferino Rodrigues**

*Doutorando em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, Mestre em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas, Graduado em Ciência Experimental pelo Centro e Formação para Escola Fundamental CFEF de Porto Príncipe.

E-mail: placido.enock189@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7903-3635

**Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Câmpus Campinas.

E-mail: jean.zefer@ifsp.edu.br. ORCID: 0000-0002-0071-4340

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 29/09/2023

Aprovado em: 17/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201684>

Resumo

Este trabalho tem como objetivo discutir e analisar o direito à educação escolar básica dos estudantes imigrantes que residem no Estado de São Paulo. Para tanto, o foco dessa investigação foi a análise da legislação paulista sobre o direito à educação e a inclusão das crianças imigrantes nas escolas da rede pública do estado de São Paulo. Como procedimento metodológico realizou-se levantamento bibliográfico de pesquisas publicadas e da legislação paulista relativa ao direito à educação do estudante imigrante. Para compreender como o direito à educação se manifesta nos mecanismos legais do Estado de São Paulo, optou-se pela técnica de análise de conteúdo. A partir dos resultados e discussões apresentados, foi observado uma transformação das leis estaduais paulistas na busca de equiparação de direitos entre o estudante regular e o imigrante no processo de inserção na rede estadual de ensino.

Palavras - chave: Direito à educação. Acesso à educação. Imigrantes.

Abstract

This work aims to discuss and analyze the right to basic school education of immigrant students residing in the State of São Paulo. To this end, the focus of this investigation was the analysis of São Paulo legislation on the right to education and the inclusion of immigrant children in public schools in the state of São Paulo. As a methodological procedure, a bibliographical survey of published research and São Paulo legislation relating to the right to education of immigrant students was carried out. To understand how the right to education manifests itself in the legal mechanisms of the State of São Paulo, we opted for the content analysis technique. From the results and discussions presented, a transformation of São Paulo state laws was observed in the search for equal rights between regular students and immigrants in the process of insertion into the state education network.

Keywords: Right to education. Access to education. Immigrants.

INTRODUÇÃO

Durante os últimos anos, o Brasil registrou diversos fluxos de imigrantes internacionais em busca de melhor condição de vida (BAENINGER; PERES, 2017). Segundo os dados disponibilizados pelo Observatório das Migrações em São Paulo (2020) e pelo Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros (2020), entre 2010 e 2020 entraram no país aproximadamente 1.504.736 imigrantes, sendo que no mesmo período, 367.043 declararam seu domicílio no Estado de São Paulo. Como consequência do fluxo migratório, foi observado aumento do número da demanda de estudantes imigrantes nas escolas brasileiras e, sobretudo, no estado paulista (NEVES, 2018).

Os estudos de Waldman (2012) e de Magalhães (2010) sobre a migração mostram que os imigrantes têm encontrado dificuldades quanto à garantia de seus direitos, dentre esses, o direito à educação básica. Por sua importância, o acesso à educação escolar para imigrantes internacionais surge como um tema que deve ser levado em consideração e aprofundado, uma vez que poucos trabalhos acadêmicos discorrem sobre a inclusão de imigrantes nas redes de ensino (MAGALHÃES, 2010).

Quanto a participação dos estudantes estrangeiros, os dados indicam que, entre 2008 e 2016, o número de estudantes de outras nacionalidades matriculados nas escolas brasileiras dobrou, ou seja, passou de 34.000 para quase 73.000 matrículas (INEP, 2016). O Censo Escolar da Educação Básica de 2016, demonstra que a grande maioria desses estudantes está concentrada nas redes públicas do país, isto é, 64% dos estrangeiros estavam matriculados em escolas públicas. No que refere ao Estado de São Paulo, dados da Secretaria da Educação (Seduc-SP, 2019), indicam que há na rede estadual cerca de 3,5 milhões de estudantes matriculados, sen-

do 11.905 estrangeiros. O maior grupo é de bolivianos (5.022), seguido por japoneses (1.307), haitianos (998), angolanos (594) e paraguaios (433) entre outros.

A educação como direito de todos, sem distinção de origem, raça, cor, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação está prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No entanto, o direito à educação aos imigrantes também é reforçada no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/90), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96) e na nova Lei de Migração (Lei n.º 13.445/17). Esse conjunto legal garante aos estudantes imigrantes o ingresso na escola em condições de igualdade de acesso e permanência. Cabe-se ressaltar que os dispositivos não só proporcionam o acesso, mas também facilita a sua matrícula em casos de falta de documentação.

A relação entre a migração e o problema da educação no mundo atual está suscitando importantes reflexões, em particular, sobre as políticas adotadas em relação aos imigrantes. Como mostra a legislação brasileira, o acesso à educação é um direito garantido para estes estudantes, mesmo que não tenham documentos adequados.

Levando em consideração o aumento da população estrangeira no estado de São Paulo, este artigo tem como objetivo discutir e analisar, a partir da legislação paulista, o direito à educação escolar básica¹ dos estudantes imigrantes que residem no Estado de São Paulo. Nesse sentido, o artigo organiza-se em sete seções, sendo esta a primeira. A segunda, explora os movimentos migratórios com foco para o Brasil. Na terceira e quarta seções, exploramos o direito à educação para o estudante imigrante na legislação brasileira e, em especial, na paulista. Na quinta seção, recuperamos a trajetória

¹A educação básica (aquela que deve ser estendida a todos os cidadãos brasileiros) compõe-se de três níveis: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (DIAS, 2007).

metodológica da pesquisa evidenciando as técnicas utilizadas e os documentos analisados. Na seção seguinte, apresentamos a análise dos dados de pesquisa e as mudanças observadas na legislação paulista e, por fim, finalizamos nas considerações finais.

Os movimentos migratórios

Desde as origens da humanidade até os dias atuais, as migrações têm contribuído para a formação de sociedades nos aspectos econômicos, políticos, religiosos, sociais e culturais (BAENINGER, 2005; GIROTO; PAULA, 2020). Para Sayad (1998), a imigração é um movimento de pessoas no espaço, especialmente no espaço físico. Ela é ligada às questões geográficas e demográficas, isto é, a ocupação de território e a distribuição da população por esse espaço, portanto, o espaço de deslocamento não é apenas um território físico, é também um espaço qualificado em muitos sentidos, social, econômica, política e culturalmente (SAYAD, 1998).

O ato de migrar não afeta apenas aqueles que se movem geograficamente, afetam também os descendentes e as relações das demais pessoas da nova vida social (GIROTO; PAULA, 2020). Porém, as motivações para migrar são diversificadas e geralmente podem ser divididas em dois grupos: migrações involuntárias e migrações voluntárias. O exemplo do primeiro modelo é a migração forçada de africanos para realizar trabalho escravizado em outros continentes, principalmente no continente americano. Estima-se que antes de 1850, foram trazidos à força ao continente cerca de 15 milhões de pessoas (SALADINI, 2011; HIRST; THOMPSON, 2002). Migrantes e refugiados exilados também são considerados de natureza involuntária, pois são obrigados a deixar seu país de origem por força maior ou por fatores que não de-

pendem deles. A migração voluntária tem a ver com causas internas, geralmente em busca de melhores perspectivas de vida em outros países. Nesse contexto, as migrações voluntárias devem ser relacionadas às grandes correntes de mobilidade no momento da colonização, migrações antes e depois de grandes guerras e migrações de trabalhadores em busca de um lugar no mercado de trabalho (SALADINI, 2011). A partir daí, esses fluxos migratórios internacionais se intensificaram cada vez mais nas últimas décadas.

Atualmente, os fenômenos migratórios se inserem em um processo de grandes mudanças internacionais, transformando os países caracterizados pela imigração em países exportadores de força de trabalho ou vice-versa (PORTES, 2012). Avalia-se que na história recente das migrações, o fenômeno migratório contemporâneo possui uma complexidade sem precedentes (CAVALCANTI; OLIVEIRA; TONHATI, 2014), permitindo uma abordagem sociológica sobre os fatores que levam as pessoas a deixarem seu país de origem para outros países.

Segundo o relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre a imigração internacional, o número de imigrantes no mundo alcançou 272 milhões em 2019, sendo eles, imigrantes legais, ilegais ou refugiados, o que equivale a 51 milhões a mais do que em 2010 (ONU, 2019). Atualmente, o número de pessoas imigradas para outros países ganhou uma dimensão tão elevada que autores como Castles, Miller e Haas (1993) em suas análises relatam que vivemos na era das migrações.

A migração está se tornando cada vez mais uma realidade em todo o mundo, seja em países pobres ou ricos. No entanto, a decisão de migrar está sempre condicionada por determinações históricas, estruturais e conjunturais, com destaque às desigualdades social e territorial, o desemprego, os conflitos,

as guerras que, por sua vez, incentivam os indivíduos a migrar (MANJABOSCO, 2020).

Um dos principais motivos da migração é de caráter socioeconômico, levando as pessoas a buscarem trabalho em países em grande desenvolvimento. A busca pela melhoria da qualidade de vida, mesmo fora de seu local de origem e em um lugar desconhecido, é o que os move. Cavalcanti, Oliveira e Tonhati (2014) mostrou que quando os imigrantes chegam ao país de destino, a maioria possui formação profissional superior, mas quando ingressam no mercado de trabalho, decrescem na escala laboral e social. Neste sentido, os imigrantes ingressam no mercado de trabalho em posição inferior ao seu nível acadêmico e profissional, e com menor reconhecimento social. Neste sentido, entendemos que eles acabam aceitando trabalhos mais perigosos e insalubres, submetendo-se a qualquer renda em troca de novas oportunidades.

Segundo Cavalcanti, Oliveira e Tonhati (2014), no Brasil as migrações internacionais passaram por diferentes etapas, idades, gerações, modos de gerações, com características diversas e condições diferentes. Portanto, os fluxos migratórios do século XIX e início do século XX no Brasil foram diferentes do que vemos hoje. Nesta época, o Estado incentivava a chegada de imigrantes dos países do norte global para atuação no campo e na indústria nascente. O debate sobre a formação nacional e o mercado de trabalho examina a questão a partir da análise do sistema escravista e da contratação de força de trabalho europeia para a substituição de trabalho escravizado².

Entretanto, houve nos últimos anos um crescimento da chegada de imigrantes internacionais no Brasil de nacionalidades não tradicionais ao perfil de imigração do país, como, por exemplo, a chegada das nacionalidades senegalesa, haitiana, peruana, colombiana, boliviana, síria e venezuelana. Esses fluxos geralmente vieram para o Brasil em busca de uma melhor condição de vida, na perspectiva de terem sua família integrada à nova sociedade. Diante dos processos migratórios mais recentes, de acordo com Giroto e Paula (2020), a educação dos estudantes nos países de acolhimento passou também a ocupar um lugar importante nos debates nas universidades, nas escolas e em espaços de formação em suas mais variadas facetas, sejam elas escolares ou não escolares.

O direito à educação do imigrante

Analisar o acesso à educação como um direito humano e evidenciar os obstáculos impostos a esse direito por parte dos imigrantes é de extrema importância, uma vez que a existência entre direito à educação e direitos humanos permite-nos situar o contexto de sua afirmação, permitindo, dessa forma, a luta por sua efetivação³. Neste sentido, argumenta-se que o direito à educação está historicamente vinculado ao conceito de direitos humanos (DIAS, 2007). Nosso interesse neste tópico é abordar uma reflexão sobre o direito à educação como um direito humano, procurando identificar o lugar ocupado pelos imigrantes nessa discussão.

²A construção da sociedade brasileira tem sido fortemente marcada por grandes deslocamentos populacionais. O comércio de escravizados foi o mais importante desses fluxos, no entanto, desde a primeira metade do século XIX, com o iminente fim da escravidão, a possibilidade de introduzir trabalhadores europeus foi uma das ações de políticas brasileiras como uma solução para a questão mão de obra, principalmente para o trabalho livre. O debate acerca do tema foi longamente tratado pelos autores como: Cardoso (2010), Nabuco (2003), Azevedo (2012), Lourenço (2001), Ramos (2006), Fernandes (1975) e Seyfert (2002).

³“Uma coisa é proclamar esse direito, outra é desfrutá-lo efetivamente. A linguagem dos direitos tem indubitavelmente uma grande função prática, que é emprestar uma força particular às reivindicações dos movimentos que demandam para si e para os outros a satisfação de novos carecimentos materiais e morais; mas ela se torna enganadora se obscurecer ou ocultar a diferença entre o direito reivindicado e o direito reconhecido e protegido” (BOBBIO, 1992, p. 10).

A imigração tornou-se, ao longo dos anos, uma forma de fuga das mais diversas realidades. As mudanças ou tensionamentos nas mais diversas regiões do globo, muitas delas decorrentes de guerras⁴, desastres climáticos, crises econômicas, entre outros fatores, acabam transformando a realidade existente, alterando as expectativas das populações em relação à permanência em seu país de origem e projetando possibilidades de melhora das condições de vida em outros países. Para um melhor acolhimento, houve a necessidade de desenvolver políticas migratórias para que os imigrantes tenham acesso a direitos e serviços públicos básicos, como por exemplo, o acesso à educação.

Segundo Magalhães, o acesso à educação é um dos direitos dos imigrantes:

Estar em condição irregular num determinado país significa viver na ilegalidade sob o constante risco de deportação, já que o direito de emigrar não assegura o direito de entrar em outro país – processo esse que deve ser autorizado pelos Estados Nacionais. Porém, o fato de lá estar não tira, do indivíduo ou do grupo, direitos fundamentais inerentes à condição humana, e entre eles os direitos educativos (MAGALHÃES, 2012, p. 49).

Na saída de seu país, o indivíduo se torna imigrante levando consigo sua cultura, sua identidade, seus costumes, suas crenças, de modo que todas essas características são percebidas na escola, influenciando a forma como este estudante aprende, estuda e se relaciona (MAHI; CELLA, 2018). O estudante imigrante, uma vez que se instala no país receptor, inicia o processo de recomeço de sua vida e inclusão nesta

nova sociedade. Nesse sentido, a escola tem um papel fundamental como primeiro contato profundo com o país anfitrião (LAZARIN, 2019). Considerando o processo migratório pelo qual o estudante imigrante passou, acredita-se que a educação, numa perspectiva inclusiva, aberta à diversidade cultural, seja um fator fundamental para o acolhimento deste indivíduo.

O direito à educação como um direito humano tem sido tematizado, ao longo da história, por inúmeros documentos, movimentos e campanhas pela afirmação e legitimação dos direitos da pessoa humana (DIAS, 2007). Portanto, é evidente, segundo a autora,

[...] que a assinatura de protocolos de intenções, declarações e acordos firmados internacionalmente, referentes à ampliação e à garantia do direito à educação, representa um importante avanço na perspectiva de reafirmar o anúncio dos direitos da pessoa humana à educação (DIAS, 2007, p. 443).

Ao analisar a migração no seu conjunto, a construção de normativas internacionais consagradas no campo do direito internacional dos direitos humanos⁵ consolidou na legislação internacional o direito à educação para todas as pessoas (MAGALHÃES, 2010). Bobbio (1992 apud MAGALHÃES, 2010, p. 75) afirma que “[...] não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução”. A educação básica deve, portanto, ser objeto de uma política de educação de igualdade concreta e que faça da educação um dos primeiros de direitos sociais.

No que diz respeito à concretização dos direitos humanos através da educação, a autora ilustra con-

⁴Além de outros fluxos migratórios mais recentes, como por exemplo; pessoas vindas da Venezuela, Haiti, Síria entre outros. No momento de escrita deste artigo ocorre a invasão da Ucrânia pela Rússia ocasionando um fluxo migratório de mais de 3, 5 milhões de pessoas (CNN BRASIL, 2022).

⁵O conceito de Direitos Humanos está, para muitos doutrinadores, ligado aos direitos de liberdades básicas, como a de pensamento, de expressão, o direito à igualdade, ao trabalho, à educação, à saúde básica, etc. (FERREIRA; SANTOS, 2016).

textos ligados aos propósitos educacionais, intrinsecamente associados à defesa e promoção desses direitos, estimulando a autonomia e o sentido crítico de todos os estudantes, o que não diz respeito apenas aos estudantes identificados como “minorias” (MAGALHÃES, 2010).

O direito à educação enquanto direitos humanos - elemento indispensável à cidadania, aparece em documentos legais por todo mundo, com destaque para a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966), Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (1990), a Declaração de Amsterdã (2004) e a Declaração de Jacarta (2005).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirma o direito à educação com base em três princípios: universalidade, gratuidade e obrigatoriedade. O artigo 30^a da Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Suas Famílias, aprovada pela Resolução da Assembleia Geral 45/158, de 18 de dezembro de 1990, afirma que:

O filho de um trabalhador migrante tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado interessado. Não pode ser negado ou limitado o acesso a estabelecimentos públicos de ensino pré-escolar ou escolar por

motivo de situação irregular em matéria de permanência ou emprego de um dos pais ou com fundamento na permanência irregular da criança no Estado de emprego (ONU, 1990).

Outros documentos que consagram o direito à educação dos imigrantes e refugiados nos países que lhes concedem asilo são a Convenção sobre o Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951)⁶ e a Convenção relativa ao Estatuto dos Apátridas (ONU, 1954)⁷.

O debate sobre a educação como direito social e humano ganha visibilidade no século XX. Nesta época assistimos a um conjunto de esforços na propagação do reconhecimento dos direitos que devem ser garantidos a todo ser humano (MACHADO; OLIVEIRA, 2001). Thomas Marshall (1967), refere-se à educação como base integral da cidadania. Os direitos sociais se estabelecem com relações íntimas, de modo que a educação formal é condição para a compreensão e realização de outros direitos políticos e civis:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em pers-

⁶Assim, os imigrantes se deparam com grandes obstáculos devido à falta de acesso à documentação necessária para a regularização da situação civil no Brasil. Para além das dificuldades relacionadas com questões como a aceitabilidade e a adaptabilidade, tais apontamentos ressaltam o conjunto de problemas que estão presentes no cotidiano de muitos imigrantes ilegais. (MAGALHÃES, 2012).

⁷Também no Artigo 22 – Educação pública, § 1 e 2, esclarece que: 1) Os Estados Contratantes deverão conceder aos apátridas tratamento idêntico ao que é concedido aos nacionais em matéria de ensino básico. 2) Os Estados escolhidos deverão conceder aos apátridas um tratamento tão favorável quanto possível e, em caso algum, não menos favorável do que aquele que geralmente é concedido aos estrangeiros nas mesmas circunstâncias no que se refere a outras categorias de ensino que não o básico e, em particular, no que respeita ao acesso aos estudos, ao reconhecimento de certificados escolares, diplomas e graus estrangeiros, à redução e ou eliminação da obrigação de pagamento de taxas e demais encargos e à concessão de bolsas de estudo.

pectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Ao analisar os inúmeros documentos referente ao direito à educação, nota-se que as declarações internacionais especificam que o acesso à educação para imigrantes e refugiados nos países acolhidos, bem como os regulamentos e deveres educacionais, devem ser os mesmos oferecidos aos estudantes do país em questão, eliminando qualquer tipo de preconceito, discriminação ou xenofobia.

No Brasil, o princípio do direito ao acesso à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988. Os artigos 5º e 6º estabelecem que todos são iguais perante a lei, assim, “[...] brasileiros e estrangeiros residentes no país têm garantidos o direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade”. Ainda, um dos direitos sociais garantidos no artigo 6º é a educação, que é fundamental para a melhoria das condições de vida e de trabalho do indivíduo. Os artigos 205 e 206 definem que:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 86.069, de 1990), por outro lado, estabelece em seu artigo 4º, que “é dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e dos poderes públicos assegurar, com absoluta prioridade, a realização dos direitos relativos à educação.” O artigo 5º estipula que “[...] ne-

nhuma criança ou adolescente será submetido a qualquer forma de abandono, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, e qualquer infração, por ação ou omissão, de seus direitos fundamentais serão punidos por lei” (BRASIL, 1990).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 endossa a Constituição Federal em seu artigo 2º, quando menciona que a educação é dever da família e do Estado (BRASIL, 1988). Seu artigo 3º enfatiza o princípio da igualdade de condições de acesso e permanência; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e difundir cultura, pensamento, a arte e o saber; respeito pela liberdade e valorização da tolerância e consideração da diversidade étnica e racial.

Cabe-se ressaltar que com relação à política de migração no Brasil, durante os últimos anos houve um avanço significativo no que refere ao acolhimento dos imigrantes no país. Em 24 de maio de 2017, foi promulgada a Lei 13.445, conhecida como “Lei de Migração”. Seu complemento, a Lei 9.474, de caráter mais humanitário e inclusivo, destaca algumas orientações: universalidade, repúdio a todas as formas de discriminação, acolhimento humanitário, garantia do direito ao reagrupamento familiar, igualdade de tratamento e oportunidades para migrantes e suas famílias, inclusão social, profissional e produtiva de migrantes por meio de políticas públicas (BRASIL, 2017).

O direito à educação dos imigrantes na legislação do Estado de São Paulo

Durante os últimos anos a demanda pela inclusão dos estudantes imigrantes nas escolas tornou-se algo crescente, seja no contexto nacional ou estadual. Como relatado anteriormente, a cidade de São Paulo é uma das cidades mais procuradas pelos imigrantes. Segundo Thomas (2017), ela se destaca não apenas pelo seu

desenvolvimento econômico (atração de imigrantes), mas também pela procura de acesso à escola para essa população. Já no que se refere aos serviços escolares na esfera estadual, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) e o Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP) possuem legislação específica que regulam o direito à educação dos estudantes imigrantes.

Ao tratar-se das normas específicas que regulamentam o acesso de estrangeiros às instituições de ensino, a Seduc-SP publica a Resolução n.º 9, de 8 de janeiro de 1990, que dispõe sobre as condições de matrícula de estudantes estrangeiros na rede estadual de ensino. A resolução, com base no Estatuto do Estrangeiro (BRASIL, 1980) aponta “[...] a necessidade de regularidade na matrícula de estudantes estrangeiros de forma a evitar problemas para a rede pública de ensino e para os próprios alunos.” Neste contexto, em caso de não cumprimento da legislação, a unidade escolar estará sujeita a multa aplicada pela autoridade federal competente.

Artigo 1º - O estrangeiro que pretender matricular-se em estabelecimento de ensino de 1º e 2º graus, só terá a matrícula efetivada mediante apresentação do devido documento de identidade, fornecido pelo Departamento da Polícia Federal, que se constitui como registro. Artigo 2º - A direção dos estabelecimentos de ensino, onde forem efetuadas as referidas matrículas, deverá encaminhar, no prazo de 15 a 30 dias do término daquela providência, às respectivas Coordenadorias de Ensino, através das DEs e DREs, o nome e o número do documento de identidade do aluno estrangeiro matriculado. Artigo 3º - As Coordenadorias de Ensino contarão com um prazo de 10 dias para elaborarem relação dos citados alunos e encaminharem ao Gabinete do Secretário de Educação, que, por ofício, as encaminhará ao Ministério da Justiça para as providências da alçada dessa autoridade. Artigo 4º - A matrícula de aluno estrangeiro, quando for cancelada ou quando ocorrer término do curso, procedimento idêntico ao dos artigos 2º e

3º deverá ser adotado. Artigo 5º - Os alunos matriculados com situação irregular, deverão os pais serem notificados pelos Senhores Diretores de Escola, para num prazo de 30 dias, regularizarem a permanência no país junto ao Departamento de Polícia Federal, que esgotado o prazo supra referido e não houver providência nesse sentido, a matrícula será cancelada [...] (SÃO PAULO, 1990).

A resolução n.º 10, de 02 de fevereiro de 1995 (SÃO PAULO, 1995), da Seduc-SP, garante a matrícula na rede pública de ensino para estudantes estrangeiros e, independentemente de documentação, garante a efetivação da matrícula.

Artigo 1º - As escolas estaduais que ministram o ensino fundamental e médio deverão receber os pedidos de matrícula dos alunos estrangeiros, de acordo com o disposto nesta Resolução. Artigo 2º - A Direção da Escola deverá proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couber, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino. Artigo 3º - As Coordenadorias de Ensino e de Estudos e Normas Pedagógicas baixarão instruções conjuntas, que se fizerem necessárias, para a aplicação do disposto nesta resolução. Artigo 4º - As autoridades da rede estadual de ensino deverão envidar esforços para que todos os interessados tenham garantido o seu direito à matrícula nas escolas públicas, ainda no corrente ano. Artigo 5º - A Direção da Escola deverá observar o disposto na Deliberação CEE n.º 12/83, para as decisões sobre equivalência de estudos, realizados no exterior, aos do Brasil, quando for o caso. Artigo 6º - Os alunos cujas matrículas não foram aceitas ou as tiveram canceladas poderão reaver seu direito, sem que para isso sejam impostas quaisquer outras condições, além das que tenham possibilidade de apresentar (SÃO PAULO, 1995).

Além da Resolução n.º 10, de 02 de fevereiro de 1995, outras medidas como a Deliberação CEE n.º 16,

de 1997; a Resolução SE n.º 63, de 2019; Parecer CEE 633/2008 e Resolução n.º 76, de 2009 foram tomadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para universalizar o acesso à educação escolar no Estado. Isto é, o acesso à educação escolar de imigrantes não documentados já não seria mais um problema no Estado de São Paulo (ROSA, 2016).

A análise sobre o direito à educação das crianças imigrantes indica que o conjunto das disposições legais, sejam estaduais, nacionais ou internacionais, ratificam que todas as crianças imigrantes e refugiadas estabelecidas no Brasil devem ter acesso à educação de qualidade. Portanto, para um olhar nos fluxos migratórios na contemporaneidade, deve-se entender que garantir o direito à educação⁸ é um processo mais amplo do que a simples garantia do direito à matrícula e o acesso à sala de aula. Percebemos neste contexto que a inclusão social é a verdadeira régua para determinar até que ponto o direito à educação é garantido.

METODOLOGIA

Para a elaboração deste artigo, os procedimentos metodológicos adotados foram a pesquisa bibliográfica e documental e, posteriormente, a técnica de análise de

conteúdo. Por pesquisa bibliográfica entende-se, segundo Gil (2002), o desenvolvimento da pesquisa a partir de material já elaborado, com destaque para livros e artigos científicos. Já a análise documental, de acordo com Moreira (2005), consiste em identificar, verificar e avaliar documentos com uma finalidade específica e, neste caso, recomenda-se a utilização de uma fonte de informação paralela e simultânea para completar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos.

Neste contexto, foram realizadas pesquisas nas bases de dados do “Google Acadêmico”, a partir de algumas combinações de palavras-chave que se aproximam do tema, tais como: “direito à educação de imigrantes”, “inclusão de crianças imigrantes” e “acesso à educação de imigrantes no estado de São Paulo”.

A partir das buscas, foram encontrados diversos trabalhos⁹ relacionados ao tema, entre os quais, as cartilhas que apresentam a legislação paulista em relação à inclusão dos estudantes imigrantes na rede pública, e que serviram de apoio no processo de análise da legislação. São ao total três edições. A primeira, é intitulada “Estudantes Imigrantes (2017)¹⁰”; a segunda, “Estudantes Imigrantes: matrícula e certificados (2018a)¹¹” e a terceira, “Estudantes Imigrantes: acolhimento (2018b)¹²”.

⁸Diante dos compromissos garantidos pelo Estado brasileiro, é de extrema importância destacar que o acesso à educação não é apenas o ato do imigrante se matricular em uma instituição de ensino do país de origem, mas que o acesso à educação básica, formado pelo ensino infantil, fundamental e médio, ocorra de forma integral.

⁹Destacamos aqui os trabalhos mais relevantes para este artigo: WALDMAN, Tatiana Chang. O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2012. DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. Cap. 4. p. 441-456. MAGALHÃES, Giovanna Modé; SCHILLING, Flávia. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. Pro-Posições, v. 23, n. 1. Campinas, 2012. LUCIO, Viviane. Estrangeiros no Brasil: A missão Paz em São Paulo acolhe imigrantes até a legalização. Cienc. Cult, São Paulo, v.67, n.2, p.51-52, 2015.

¹⁰O Documento Orientador: Estudantes Imigrantes visa publicizar, para a rede estadual de ensino, as legislações nacional e estadual, os pareceres do Conselho Estadual de Educação (CEE) e as orientações da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), da Secretaria de Estado da Educação (SEE), no que diz respeito ao acolhimento dos estudantes imigrantes.

¹¹O objetivo deste documento é divulgar, para a rede estadual de ensino, as legislações nacionais e estaduais vigentes, além de orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da própria Secretaria de Estado da Educação, no que diz respeito à vida escolar dos estudantes imigrantes.

¹²A Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE) apresentou o “Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento”, que apresenta orientações visando a inclusão escolar e o acolhimento dos estudantes imigrantes na rede estadual de ensino.

São documentos de orientação disponibilizados pela Seduc via Coordenadoria de Gestão Básica (CGEB) e dispõem sobre as leis estaduais em relação à inclusão/acolhimento dos estudantes imigrantes na rede escolar estadual.

De forma geral, as cartilhas têm como objetivo apresentar orientações voltadas para a educação inclusiva e o acolhimento de estudantes imigrantes na rede pública de ensino de São Paulo. Os materiais não só apresentam instruções, mas também contém indicações sobre materiais didáticos, instituições,

organizações não governamentais de apoio aos imigrantes, além de produções acadêmicas sobre migração e educação (SÃO PAULO, 2017; 2018a; 2018b).

As pesquisas bibliográfica e documental possibilitaram a constituição do conjunto legal que oferece fundamento à normatização do direito à educação no Estado de São Paulo. No quadro a seguir, a qual se refere ao movimento de inclusão dos estudantes imigrantes na rede pública, são apresentadas as diferentes leis paulistas e seus respectivos anos de publicação.

Quadro 1 – Legislação estadual sobre matrícula e reclassificação.

Conjunto Normativo	Descrição
Resolução SE n.º 9 de 1990	Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e médio.
Resolução SE n.º 10 de 1995	Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e médio.
Deliberação CEE n.º 16 de 08 de outubro de 1997	Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo.
Resolução SE n.º 63 de 2019	Dispõe sobre atendimento a estudantes estrangeiros na rede estadual de ensino, nas situações que especifica.
Parecer CEE 633/2008	Dispõe sobre Registro e Publicação de Diplomas e Certificados de Estrangeiros.
Resolução SE n.º 76 de 2009	Dispõe sobre procedimento para o registro de transferência de alunos das escolas estaduais no Sistema de Cadastro de Alunos da Secretaria de Estado da Educação.

Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados da Seduc-SP (2017, 2018a, 2018b).

A partir do levantamento dos documentos, o passo seguinte refere-se à sua análise. Para tanto, a opção foi pela técnica de análise de conteúdo. A análise de conteúdo consiste “em um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplica a discursos extremamente diversificados”. É uma técnica de análise que “[...] procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2011, p. 47). Nesse sentido, a análise de conteúdo é:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objec-

tivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Segundo Bardin (2011, p. 125), “[...] a análise de conteúdo se organiza em três fases, a saber: pré-análise (organização), exploração do material (codificação, categorização) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação)”. Portanto, é uma construção social que deve sempre ser norteada pelo referencial teórico, as hipóteses e os objetivos da pesquisa.

A primeira fase é a pré-análise, caracterizada pela escolha do material a ser investigado e pela leitura exploratória ou “flutuante”. Após a pré-análise, o passo seguinte foi a exploração do material. Nesse sentido, incorremos naquilo que a técnica denomina de codificação, isto é, um processo de transformação dos dados brutos do texto desencadeado por recorte, agregação e enumeração (BARDIN, 2011). Por fim, o tratamento dos resultados (inferência e interpretação) consistiu no movimento de construção das unidades temáticas, cujos conteúdos foram aglutinados por núcleos de sentidos, permitindo o seu reagrupamento a partir de categorias analíticas e viabilizando, dessa maneira, a análise teórica dos achados.

Após a análise dos dados, os núcleos de sentido permitiram a construção de duas categorias centrais que marcam e aglutinam as características presentes nos documentos analisados, são elas: a) “o acesso ao direito à educação e b) a construção da igualdade de direito”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao analisar a legislação paulista em relação ao direito à educação dos estudantes imigrantes na rede pública de ensino do Estado de São Paulo, foram encontradas poucas leis. Entretanto, a análise dos dados permitiu a caracterização longitudinal do caminhar da legislação em direção à ampliação dos direitos dos estudantes imigrantes, sobretudo, o acesso ao direito à educação e a sua equiparação entre estudantes brasileiros e imigrantes.

a) Acesso ao direito à educação

Iniciamos este trecho afirmando a relevância de problematizar a questão do direito à educação como um direito humano (DIAS, 2007). Ao analisar o direito à educação básica no estado de São Paulo, observamos dois períodos marcantes que regulam o acesso dos estudantes imigrantes nas escolas estadu-

ais de ensino básico no seu território. O primeiro, se refere ao ano de 1990, quando a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo publicou a Resolução n.º 9, de 8 de janeiro de 1990, dispondo sobre as condições de matrícula de estudantes estrangeiros na rede estadual de ensino. Baseado no estatuto de estrangeiro, essa resolução foi considerada como um entrave para o ingresso de estudantes imigrantes nas redes públicas do estado, visto que ela garantia o direito à educação básica, porém, com uma série de obstáculos à efetivação deste direito. Portanto, segundo Dias (2007, p. 449), na perspectiva de educação em direitos humanos, “[...] o direito à educação só será efetivado na medida em que todas as crianças e jovens deste país puderem ter acesso à educação básica.”, sejam elas nativas ou estrangeiras.

Observou-se na resolução de 1990, um fator de condicionamento do direito à educação e à matrícula dos estudantes imigrantes internacionais, isto é, para ter o acesso à educação básica no estado paulista, os estudantes imigrantes deveriam ter seus documentos em dia (situação regular). Destaca-se, ainda, a menção a “[...] necessidade de regularidade nas matrículas de alunos estrangeiros a fim de evitar problemas à rede escolar estadual e aos próprios alunos” e “[...] a responsabilidade funcional pelo descumprimento da legislação, que, no caso, se sujeita a pena de multa aplicada pela autoridade federal competente (Waldman, 2012, p. 102). Neste sentido, os estudantes imigrantes em situação irregular não teriam sua matrícula efetuada. Além disso, a resolução ainda orienta que o Ministério da Justiça deve ser informado da lista de estudantes estrangeiros matriculados, bem como daqueles cuja matrícula foi cancelada e daqueles que concluíram o curso.

Cabe ressaltar que a situação irregular de muitos imigrantes não depende apenas deles, mas, muitas vezes, de órgãos competentes (Polícia Federal ou outros) para regularizar a situação. Para exemplificar, pode-

mos citar os pedidos de Anistia de 2009¹³. Nesse caso, após o registro para emissão da Carteira de Identidade de Estrangeiro, o órgão responsável (Polícia Federal) entregou ao imigrante beneficiado documento com validade extremamente curto (dois anos) ou ainda, o fez com data já vencida ou perto do vencimento. O procedimento determinado pela Resolução n.º 9 (São Paulo, 1990), cria uma situação de constante dificuldade para o estudante imigrante, pois mesmo com sua situação migratória provisoriamente regular no período em que não possuem carteira de identidade estrangeira, os imigrantes sofrem com a restrição de vários de seus direitos (CDHIC, 2011).

De acordo com Bonassi (1990 apud WALDMAN, 2012), as informações apresentadas pela Seduc relatam que aproximadamente quatrocentas crianças e adolescentes imigrantes, em situação irregular no país, tiveram suas matrículas canceladas e/ou proibidas de continuar a frequentar a escola durante os cinco anos de vigência desta mesma resolução (1990-1995). Todavia, o acesso à escola básica deveria ser direito de todos e todas, mas acaba se constituindo numa violação no que diz respeito ao estudante imigrante.

Diante das situações ocasionadas pela violação de seus direitos, durante a década de 1990, diversas mobilizações ocorreram. Destaque para as instituições organizadas da sociedade civil que apoiavam a causa e passaram a receber inúmeros relatos de imigrantes que não conseguiam a matrícula em instituições de ensino do Estado de São Paulo por falta de documentação brasileira.

Após cinco anos de questionamentos ao reconhecimento do direito à educação escolar de imigrantes no Estado de São Paulo, a Resolução n.º 9 (SÃO PAULO, 1990) foi revogada e em seu lugar foi publicada a Resolução n.º 10 (SÃO PAULO, 1995), da Se-

cretaria da Educação do Estado de São Paulo. Neste sentido, o acesso à educação escolar de imigrantes não documentados já não seria mais um problema (ROSA, 2016).

Baseado no direito à educação como um direito humano, a Resolução n.º 10, de fevereiro de 1995 da Seduc-SP, dispõe sobre a matrícula de estudantes estrangeiros na rede estadual de ensino fundamental e médio. Seu fundamento central, desloca-se do Estatuto do Estrangeiro, para a Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, o qual reconhece que a educação é um direito de todos e todas, não diferenciando, portanto, o nacional do estrangeiro, a situação migratória regular ou irregular no Brasil (LUCIO, 2019).

Segundo a Resolução n.º 10:

Artigo 2º - A Direção da Escola deverá proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couber, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino.

Da mesma forma, o Parecer CEE 633/2008 destaca que:

“[...] é inadmissível qualquer discriminação a crianças, adolescentes e jovens no que se refere ao seu direito de escolarização. A educação é um direito de todos e a escola ‘não deve ser um local onde os registros escolares ou a documentação de alunos sirvam de pretexto para qualquer tipo de controle ou fiscalização a ser exercida sobre seus pais.’ ”

Com essa resolução e o parecer, todas as escolas públicas de ensino fundamental e médio do estado de

¹³Lei n.º 11.961, de 2 de julho de 2009.

São Paulo, devem matricular os estudantes estrangeiros, estejam eles em situação migratória regular ou não. No entanto, a simples publicação de uma nova resolução não foi suficiente, uma vez que muitas escolas desconheciam o seu conteúdo. Nesse sentido, a atuação das instituições da sociedade civil junto à Secretaria da Educação foi fundamental à conscientização e sensibilização sobre a temática e na implementação do que ali estava previsto, buscando superar os retrocessos no acesso de estrangeiros às redes de educação básica (WALDMAN, 2012).

A respeito da inclusão de imigrantes no sistema de ensino no país, particularmente no Estado de São Paulo, destaca-se que a Resolução n.º 10 representou uma conquista para todos os imigrantes internacionais residentes no Brasil, sejam eles documentados ou não, pois, a partir desta lei, o direito à educação escolar nas escolas da rede estadual de São Paulo estava garantido.

b) A construção da igualdade de direito

A nova resolução (SÃO PAULO, 1995) que viabilizou o acesso à educação básica dos estudantes imigrantes no estado de São Paulo foi considerada como um passo importante no que se refere ao seu direito. Segundo Lúcio (2019), os pais passaram a buscar os serviços educacionais de escolas públicas para os seus filhos e filhas, principalmente, as da rede estadual de ensino, que responde pela maioria das matrículas desses estudantes.

Diante do processo de acesso ao direito à educação por parte de estudantes imigrantes, as resoluções (SÃO PAULO, 1995; 2009; 2019), o parecer (CEE n.º 633/2008) e a deliberação (CEE n.º 16 de 1997) não ofereceram apenas o direito ao acesso e a permanência na rede estadual de ensino fundamental e médio, mas também, a igualdade de direito com os estudantes brasileiros no que se refere a matrícula nas escolas da rede estadual de ensino.

Entretanto, segundo Dias (2007), ao se pensar em igualdade de acesso e qualidade da educação, é fundamental compreender que a efetivação do direito de todas as crianças à educação é um imperativo ético cujo fundamento é o princípio da responsabilidade de acolher todas as crianças sem qualquer tipo de discriminação. Ainda acrescentou que tal perspectiva entende os Direitos Humanos não apenas como indicativos dos direitos fundamentais que devem ser respeitados, mas, sobretudo, como a defesa da igualdade entre os seres humanos, respeitando suas diferenças.

Os preceitos constitucionais e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), utilizam o princípio da igualdade para afirmar que todas as crianças brasileiras e estrangeiras têm os mesmos direitos de ingressar nas escolas públicas, ações que vêm sendo reforçadas pela legislação paulista. Neste sentido, Dias (2007, p. 452) reforça que “[...] todas as crianças devem ter o direito à educação independentemente de serem de origem negra, indígena ou branca. Logo, a igualdade é um paradigma de inclusão social”.

Apesar da conquista do direito de todos e todas à educação, seja na constituição brasileira quanto na legislação paulista, não se pode ignorar que há uma diferença significativa entre os direitos proclamados e os direitos efetivamente exercidos. A relação entre o direito à educação e os direitos humanos torna-se importante uma vez que, ao mesmo tempo, permite situar o contexto de afirmação do direito humano à educação e a luta pela sua concretização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Estado de São Paulo, historicamente, é um dos estados que mais recebe imigrantes no Brasil e, conseqüentemente, a procura por estabelecimento escolar e outros serviços públicos é grande. Os dados da Seduc-SP (2019) apresentam um crescimento do número

de estudantes estrangeiros que frequentam unidades escolares paulista, principalmente nas redes públicas, com ênfase na rede estadual de ensino.

O Estado de São Paulo também dispunha de mecanismos específicos para regular os estrangeiros em seu território que buscavam a rede estadual de ensino. Como podemos observar, dois anos após a promulgação da Constituição Cidadã (1988), foi publicada a Resolução n.º 9, de 1990, pela Seduc-SP, inspirada nos preceitos do Estatuto do Estrangeiro, proibindo crianças não documentadas de frequentar a escola, seja elas públicas ou privadas. Decorrente dessa medida, uma boa parte da população de imigrantes não conseguiu ter acesso aos serviços da educação do estado. Diante da situação, diversas entidades da sociedade civil organizada, se mobilizaram em defesa do direito à educação desse grupo e, transcorridos, cin-

co anos, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por meio da Resolução SE n.º 10, de 2 fevereiro de 1995, revogou e implantou um novo procedimento para a matrícula dos estudantes estrangeiros na rede estadual paulista. Nesta resolução foi garantido a matrícula de todos os estudantes estrangeiros nas redes estaduais de São Paulo que ministram o ensino fundamental e médio sem qualquer discriminação.

O acesso ao direito à educação representou uma das principais conquistas relacionadas à educação dos imigrantes internacionais no Estado de São Paulo. Ao analisar o direito à educação enquanto direito humano, percebemos um movimento de incorporação das demandas geradas pelo processo migratório nas leis estaduais paulista em relação a inserção dos estudantes imigrantes na rede de ensino, de modo que todos tenham acesso igual à educação.

REFERÊNCIAS

BAENINGER, R. São Paulo e suas migrações no final do século XX. **Revista São Paulo em Perspectiva**, v. 19, n. 3, p. 84-96, 2005.

BAENINGER, R.; PERES, R. G. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo. São Paulo**: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em 23/03/2023.

BRASIL. Lei Federal n. 8069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29/05/2023.

_____. Lei 6815. Lei do estrangeiro. Artigo 48. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16815.htm#:~:text=N%C3%A3o%20poder%C3%A1%20ser%20resgatado%20no,de%20turista%20ou%20em%20tr%C3%A2nsito. Acesso em: 29/05/2023.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 29/05/2023.

_____. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 29/05/2023.

_____. Convenção de Prevenção de Formação de Apátridas (ONU, 1961). Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_para_a_Reducacao_dos_Casos_de_Apatridia_de_1961.pdf. Acesso em 29/05/2023.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Nota Estatísticas: Censo Escolar da Educação Básica 2016. Brasília-DF | Fevereiro de 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em 23/03/2023.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BONASSI, M. Derrubada lei que proibia crianças de estudarem! **Vai e Vem**, São Paulo, jan./fev./mar. 1995.

CASTLES, S.; MILLER, M. J.; HAAS, H. **The age of migration international population movements on the modern world**. Hong Kong: Macmillan, 1993.

CAVALCANTI, L.; OLIVEIRA, A. T.; TONHATI, T. (Org.) **A Inserção dos Imigrantes no Mercado de Trabalho Brasileiro**. Brasília: Cadernos do Observatório das Migrações Internacionais, 2014.

DIAS, A. A. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIROTO, G.; PAULA, E. M. A. T. Imigrantes e refugiados no Brasil: uma análise sobre escolarização, currículo e inclusão. **Revista Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v. 13, n. 1, p. 164-175, jan/abr. 2020.

HIRST, P.; THOMPSON, G. Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade, 4ª ed. Tradução de Wanda Caldeira Brant. Petrópolis: Vozes, 2002.

Imigrantes Internacionais registrados no Brasil. Observatório das Migrações em São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/sincretismo-migra/>. Acesso em 20/05/2023.

LAZARIN, M. R. Quando a infância pede refúgio: os processos de crianças no Comitê Nacional para os Refugiados. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

LUCIO, R. H. Do ingresso a permanência - o jovem estrangeiro na rede estadual de ensino de São Paulo. Dissertação apresentada em pós-graduação em conflitos internacionais e globalização, Osasco, 2019.

MACHADO, L. M.; OLIVEIRA, R. P. Direito à educação e legislação de ensino. In: WITTMANN, Lauro Carlos e GRACINDO, Regina Vinhaes (org.) O estado da arte em política e gestão de educação no Brasil – 1991-1997. Brasília: ANPAE e Campinas: Autores Associados, 2001.

MAGALHÃES, G. M. **Fronteiras do direito humano à educação:** um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 47-64, dez. 2012.

MAHI, C. L.; CELLA, R. **Os desafios para inclusão de imigrantes na educação básica- o ponto de partida.** Curso de pós-graduação Lato Sensu em Gestão Escolar da Educação Básica, 2018.

MANJABOSCO, A. M. (In)de desejáveis? Trabalho migrante e precarização em tempos de crise. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2020.

MARSHALL, T. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MOREIRA, S. V. Análise documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. (Org.). Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas, 2005. p. 269-279.

NEVES, A. **O. Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro:** Um estudo de caso. Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Número de migrantes internacionais no mundo chega a 272 milhões, em 2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/11/1696031>. Acesso em 19/06/2023.

_____. Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 19/06/2023.

_____. Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, de 18 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/convencao-internacional-sobre-a-protecao-dos-direitos-de-todos-os-trabalhadores-migrantes-e-dos-membros-das-suas-familias/>. Acesso 12/06/2023

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Americana sobre Direitos Humanos, de 22 de novembro de 1969. Disponível em https://www.stf.jus.br/arquivo/cms/jurisprudenciaInternacional/anexo/STF_ConvencaoAmericanaSobreDireitosHumanos_SegundaEdicao.pdf. Acesso em 19/06/2023.

PORTES, A. Tensions that Make a Difference: Institutions, Interests, and the Immigrant Drive. **Sociological Forum**, v. 27, n. 3, p. 563-78, 2012.

ROSA, E. S. **A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de São Paulo, 2016.

SALADINI, A. P. S. **Trabalho e imigração: os direitos sociais do trabalhador imigrante sob a perspectiva dos direitos fundamentais**. Universidade Estadual do Norte de Paraná, mestrado em Ciência Jurídica, 2011.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE n.º 9, de 8 de janeiro de 1990**. Dispõe sobre as condições de matrícula de alunos estrangeiros que visem disciplinar a questão na Rede Estadual de Ensino.

_____. **Resolução SE n.º 10, de 2 de fevereiro de 1995**. Dispõe sobre matrícula de aluno estrangeiro na rede estadual de ensino fundamental e médio.

_____. **Conselho Estadual de Educação de São Paulo**. Parecer n.º 633/2008.

_____. **Conselho Estadual de Educação de São Paulo**. Deliberação n.º 16/1997, de 8 de outubro de 1997. Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo.

_____. **1º Documento Orientador CGEB/ NINC: Estudantes Imigrantes**. Documento Orientador da Coordenação de Gestão de Educação Básica /Núcleo de Inclusão Educacional. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2017.

_____. **Estudantes imigrantes: acolhimento.** Documento Orientador da Coordenação de Gestão de Educação Básica /Núcleo de Inclusão Educacional. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2018a.

_____. **Estudantes imigrantes: matrícula e certificados.** Documento Orientador da Coordenação de Gestão de Educação Básica/Núcleo de Inclusão Educacional. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2018b.

SAYAD, A. **A imigração ou os paradoxos da alteridade.** São Paulo: Edusp, 1998.

THOMAS, F. **Direito à Educação dos imigrantes em São Paulo.** Anais da 26^a Reunião Anual da ANPED, 2017.

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo:** a trajetória de um direito. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2012.

A HOMOFOBIA FAMILIAR EM “A PALAVRA QUE RESTA” DE STÊNIO GARDEL

Family homophobia in “a palavra que resta” by Stênio Gardel

Thátilla Ruanna Dias Bezerra*

*Colégio Estadual Santa Fé, Aparecida de Goiânia, Goiás. Mestre em Língua, Literatura e Interculturalidade.
E-mail: thatinhath@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-8597-0737

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação
de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 07/07/23

Aprovado em: 13/09/23

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201703>

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise crítica sobre a representação da homofobia familiar no romance “A palavra que resta” (2021), de Stênio Gardel, tendo como enfoque principal, refletir sobre a imposição de uma configuração única de família fundamentada na heteronormatividade. Os ruídos provocados por essa representação são fundamentais para entendermos de que forma o machismo estrutural opera na vida das pessoas, principalmente do sujeito homossexual. Nesse contexto, o seio familiar, que deveria ser lugar de acolhimento, se torna um lugar de intolerância e repressão. Nesse sentido, pretendeu-se desenvolver um prisma amplo de discussões, tendo à frente teorias que relacionam literatura e gênero.

Palavras - chave: Homofobia. Homofobia familiar. *Queer*. Violência.

Abstract

This paper presents a critical analysis of the representation of familial homophobia in the novel *A palavra que resta* (2021), by Stênio Gardel, with the main focus being to reflect on the imposition of a unique family configuration based on heteronormativity. The noise caused by this representation is fundamental for us to understand how structural sexism operates in people’s lives, especially in the homosexual subject. In this context, the family environment, which should be a welcoming place, becomes a place of intolerance and repression. In this sense, it was intended to develop a wide prism of discussions, based mainly on theories that relate literature to gender.

Keywords: Homophobia. Family homophobia. *Queer*. Violence.

INTRODUÇÃO

A literatura contemporânea brasileira vem apresentando um quadro relevante de produções literárias que se concentram na representação das ditas “minorias sexuais” e, também, na manifestação artística dos relacionamentos homoafetivos. Embora o aumento dessas discussões estejam ocorrendo na academia e em outras áreas, há, ainda, relações de poder que exercem forte influência em nossa sociedade, e essas relações representam a concepção de uma sociedade heteronormativa e categorizada – que se inclina para a desaprovação de corpos que fogem das normas tidas como padrões e nos encaminha para um lugar de anormalidade que gera estranheza e repulsa, tornando-os alvos de inúmeros tipos de violência, inclusive dentro de suas próprias casas. A análise proposta nessa pesquisa objetiva discorrer a maneira como a homofobia familiar ocorre no romance “A palavra que resta” e, para isso, encontrou sustentação nas perspectivas da teoria *queer* como suporte de análise e, acerca dela, disserta-se aqui sobre alguns de seus pressupostos. Salienta-se que os estudos *queer* e as pesquisas de Judith Butler sobre identidade, gênero e sexualidade que se apoiam substancialmente nas concepções de Foucault sobre repressão sexual, são extremamente complexas e extensas e, assim, será tratado o que é mais relevante para análise do corpus e entendimento de conceitos dessa área do conhecimento.

Os estudos *queer* surgiram na década de 1980 como uma corrente teórica que colocou em discussão as formas correntes de entender as identidades sociais. Originando-se teoricamente dos estudos gays e lésbicos, da teoria feminista, do pós-estruturalismo francês, do transvivo norte-americano e dos estudos sociais, o *queer* enquanto teoria surge em uma época de reavaliação crítica da política de identidade. Portanto, procura salientar como práticas e percepções

as formas de sexualização dos corpos, desejos, identidades e grupos sociais num ordenamento fundado na heterossexualidade compulsória (os sujeitos tem uma obrigação social de se relacionar amorosa e sexualmente com indivíduos do sexo oposto) e na heteronormatividade (delimitação de todas as relações – mesmo as supostamente não aceitas entre indivíduos do mesmo sexo – em um binarismo de gênero que padroniza seus atos, desejos e ações a partir do modelo do casal heterossexual que é reprodutor).

Lauren Berlant e Michael Warner definem:

Por heteronormatividade entendemos aquelas instituições, estruturas de compreensão e orientações práticas que não apenas fazem com que a heterossexualidade pareça coerente – ou seja, organizada como sexualidade – mas também que seja privilegiada. Sua coerência é sempre provisional e seu privilégio pode adotar várias formas (que às vezes são contraditórias): passa despercebida como linguagem básica sobre aspectos sociais e pessoais; é percebida como um estado natural; também se projeta como um objetivo ideal ou moral (BERLANT; WARNER, 2002, p. 230).

Dessa forma, a heteronormatividade não se refere somente aos indivíduos legítimos e normalizados, mas é uma nomenclatura contemporânea para a engrenagem histórica da sexualidade que sinaliza seu objetivo: formar todas as pessoas para serem heterossexuais ou planejarem suas vidas segundo o molde supostamente aceitável, superior e “normal” da heterossexualidade. Assim sendo, o estudo da sexualidade inevitavelmente pressupõe investigar as sinuosidades da heteronormatividade, com enfoque na homofobia concretizada em artifícios de impedimento e controle das relações amorosas e sexuais entre homossexuais.

Nesse sentido, o romance “A palavra que resta”, do autor cearense Stênio Gardel, publicada em 2021, demonstra essa transgressão das convenções mais formais de representação dos personagens, pois apresenta um protagonista homossexual que é vítima de homofobia familiar. O livro conta a história de Raimundo Gaudêncio, gay, idoso e nordestino, que somente aos 71 anos decide aprender a ler e a escrever. Nascido e criado no sertão, nunca frequentou a escola, pois desde criança precisava auxiliar o pai no trabalho da roça. Nesse cenário sertanejo, sem compreender exatamente o que sentia, descobriu e viveu a paixão por outro homem, e também conheceu o sabor amargo do preconceito. Quando o amor escondido entre os dois jovens foi descoberto por suas famílias o personagem passa a sofrer os mais diversos tipos de violência dentro de casa, castigado, humilhado e incompreendido foi obrigado a deixar a família e a vida sertaneja para trás. A obra de Stênio Gardel parte de uma história íntima para mostrar uma dinâmica social de exclusão, determinada por crenças limitantes e pelas dificuldades de comunicação que dela se originam. Toda essa teia de repressão, atitudes machistas, homofóbicas, questões relacionadas à sexualidade, controle ideológico e literatura estão atrelados em uma disputa de poder complexa. Um livro que questiona, que debate, que escancara o impacto do machismo na vida das pessoas.

Vítima Raimundo: homofobia familiar

A reação do pai de Raimundo ao descobrir a sexualidade do filho foi a pior possível. A criação no sertão é dura, um machismo passado de geração em geração que normatiza a homofobia, num lugar onde a homossexualidade não apenas é censurada, mas também é “resolvida” na base da porrada.

Para esclarecer o conceito de homofobia, utilizaremos o conceito de Borrillo (2010) que explica que essa nomenclatura refere-se a uma ação de hostilidade em contraposição aos homossexuais, um sentimento de fobia, repulsa e ódio que leva a abjeção, a desumanização, a distinção e o afastamento do indivíduo homossexual (BORRILLO, 2010). A homofobia atua através de crimes, patologizações, violências físicas e psicológicas e demonizações, regularmente ocasionando o extermínio de pessoas não-heterossexuais na sociedade contemporânea, sem que as pessoas que cometem esses atos sejam punidas (SILVA; FRANÇA, 2019). De acordo com Perucchi, Brandão e Vieira (2014), a homofobia se assemelha a outras formas de discriminação, como a xenofobia e o racismo, visto que se fundamenta no julgamento do outro, no caso o homossexual, apontando-o como inferior e anormal, caracterizando-se como um meio utilizado para mostrar e gerar um sistema de desigualdades que reforçam a dominação de uns sobre outros, rejeição e exclusão.

No seio familiar de Gaudêncio, a homofobia aparece escondida atrás dos costumes, da tradição, da formação religiosa, das convenções sociais e das regras ditas e não ditas sobre o papel de cada gênero em nossa sociedade.

[...] homem fodendo homem, homem gostando de homem, é, meu pai, teu filho gosta de homem, o senhor não esperava, eu não esperava, é coisa de dentro da gente, meu pai, o de dentro a gente não vê, mas eu sinto e podia falar, o senhor não vai ouvir? por quê? só porque foi criado assim? porque é assim que tem que ser? é assim? pai enraivecido com o filho? se eu falar, o senhor vai escutar? vai nada, desse jeito como é que escuta, eu, eu escuto, é o centurião retalhando meu couro, querendo rasgar meu pensamento em Cícero, meu

pensamento eu escuto também, que ele resiste e está gritando aqui dentro, mais alto que se eu gritasse de verdade, e nem assim o senhor ia escutar, meu pai, mas eu escuto e escuto com gosto, porque gosto de Cícero sim, meu corpo pede é o dele sim, forte, macho, duro, montando em cima de mim.? (GARDEL, 2021, p. 33)

Quando a sexualidade do protagonista deixa de ser velada e toma as paredes de sua casa, ele passa a vivenciar um momento de extrema angústia. Esse tipo de conflito vivenciado por Gaudêncio, justamente por ter iniciado a consciência de que realmente é gay, e que, socialmente, isso tem um peso diferente quando se é um jovem heterossexual, o que pode ser entendido como um rompimento doloroso do que é aceitável socialmente.

Alguém escolhe seu próprio desejo? Talvez periféricamente, mas não até o ponto de determinar se sentirá atração definitiva pelo sexo oposto ou pelo mesmo sexo. Assim, não creio que 99% das pessoas que se sentem como homossexuais poderiam dizer que fizeram uma opção. Ao contrário, sentiram-se levadas por uma tendência anterior. Eventualmente, elas tiveram sim que assumir sua homossexualidade no nível social, mas o rumo para onde apontava seu desejo – alguém do mesmo sexo – já estava forçando essa escolha. Ou seja, tais pessoas fizeram opção de ser **socialmente** homossexuais, não de **desejarem** homossexualmente (TREVISAN, 2018, p. 33, grifo do autor).

Conforme explica Trevisan, dessa forma, o sujeito nesse processo de aceitação identitária, compreende que diferente do que é amplamente divulgado pelo senso comum, reconhecer essa homossexualidade não é uma opção, mas uma escolha de **agir** sobre o desejo que sente. E essa ação, dentro de uma sociedade preconceituosa, gera estranhamento e rejeição. Judith Butler, sobre isso, complementa sua teoria de

performance ao dizer que: “os gêneros distintos são parte do que ‘humaniza’ os indivíduos na cultura contemporânea; de fato, habitualmente punimos os que não desempenham corretamente o seu gênero” (BUTLER, 2019, p. 241). Quando Raimundo, de forma involuntária, decide romper o que é imposto como aceitável por aqueles que estão no poder ditando as normas, num conceito foucaultiano, é punido moralmente e fisicamente pelo pai, o detentor do poder naquele contexto familiar.

Marcinha entrou no quarto e sentou no chão, ao lado da cama. Raimundo, de bruços, evitada o toque áspero do lençol.

- Não fica assim, minha irmã, daqui a pouco passa.

- Passa como, se todo o dia o pai te bate?

Dezesseis dias desde que os pais descobriram dos dois. Chegava da lida, direto para o quarto. Quando a moldura de sol de apagava da janela, o contorno escuro do pai aparecia no umbral da porta. As costas ainda ardiavam do açoite da véspera. (GARDEL, 2021, p. 34).

Marcinha é irmã caçula de Gaudêncio, sabe ler e escrever, é apegada ao irmão e os dois sempre foram muito unidos. Apesar de não compreender com exatidão qual o motivo da desavença familiar, se compadece do sofrimento do irmão e representa um acalento no meio de tanta brutalidade. Ela sente indignação pela fúria do pai e a inércia da mãe diante da situação, que nada diz e nada faz. Mesmo temendo o peso da mão severa do pai caso descubra, revela ao irmão que viu Cícero na saída da escola, e que ele havia mandado um recado: desejava encontrá-lo. O encontro seria na manhã seguinte, no rio, perto da cruz. A possibilidade de revê-lo encheu Raimundo de esperança. “Iriam se ver, conversar, decidir o que fazer” (GARDEL, 2021, p. 37). O personagem passa a criar então muitas expectativas, seria essa talvez a chance de fugirem, de enfrentarem as

consequências, criarem um novo caminho e ficarem juntos para sempre.

“Raimundo chegou no local da margem do rio onde ficava uma cruz de madeira, escurecida pelo tempo. Sentou na areia. O povo dizia que um rapaz tinha se afogado ali, mas ninguém falava quem era, e as tábuas não tinham nome nenhum” (GARDEL, 2021, p. 38). Galdêncio esperou por muito tempo, esse encontro representava uma luz no fim do túnel.

Raimundo esperou, por Cícero, pelo pai. A sombra da cruz encolheu para depois ir se alongando fina, funesta, até lhe tocar os pés, os planos e as palavras. Voltou a crescer dentro dele a escuridão estéril do quarto onde o pai lhe batia e o estalado do cinto a lhe lambe as costas com a fome da faca que despela bicho. Cícero não veio (GARDEL, 20021. p. 38).

Cícero não aparece, o encontro não acontece, o futuro que ele imaginava até pouco tempo atrás é interrompido pela presença de alguém não esperado: seu pai, agora seu algoz, que, desde a descoberta de sua sexualidade, diariamente o castiga, açoita-lhe as costas com um cinturão até sangrar, sua existência passou a representar vergonha para a família, que tenta camuflar através da violência sua identidade. Em razão da natureza invertida do comportamento dominante, seu comportamento é punido dentro de sua própria casa, mesmo não tendo cometido nada de errado. Nessa situação, a identidade homoerótica é vista como um corpo abjeto, um corpo que pesa para a família tradicional. Dessa forma, a narrativa ficcional faz uma reflexão crítica ao questionar a formação do sujeito homoerótico por meio da normatização do sexo como um padrão cultural. Esse processo pode ser identificado por meio de um repúdio que produz a abjeção e reconhece na identidade transgressora um “espectro ameaçador” (BUTLER, 2001, p. 156).

Esse espectro corrobora para que as atitudes homofóbicas e violentas de Damião, pai de Raimundo, ocorram de modo tão assustador. Sem se conformar com a sexualidade do filho, o pai busca, por meio da violência, encaixar Gaudêncio ao padrão fixo da heterossexualidade. Em frente à cruz, na beira do rio, Raimundo decide enfrentar o pai e revela que está ali a espera de Cícero. Os dois iniciam um diálogo:

Um dia, um dia, vai cicatrizar em tu que isso só vai te levar é pro fundo de um rio ou pra debaixo da terra.

- Pai,

- Se não sou eu a te botar lá, é outro, os outros que vão te enterrar, mas antes tu vai se enterrar em tu mesmo, sozinho olhado de banda, andando escondido, ninguém tinha que saber que viviam juntos, depois o mundo te enterra também, porque é isso que acontece com esse tipo de pessoa.

- O senhor vai me bater até me botar numa cova?

- Não Raimundo, não tu acha que sou capaz de matar alguém? Quanto mais meu filho? Tu é meu filho, o que estou fazendo é pra te tirar do caminho da morte (GARDEL, 2021, p. 40).

As ações de Damião são reflexos do machismo estrutural feroz, que produz uma dinâmica social de exclusão para aqueles que se desviam da norma dominante. A transgressão é vista como algo inadmissível, um caminho impossível, um caminho da morte, como disse no trecho acima, o pai para o próprio filho. Para ele, a homossexualidade representa a segregação, representa uma vida impura, vergonhosa e marginalizada, o seio familiar, que deveria ser o lugar de acolhimento, se torna um lugar de repressão.

De acordo com a historiadora Schulman (2010), a família é o primeiro lugar onde as pessoas, independentemente da maneira como vivenciam o erotismo, aprendem a homofobia, seja no sentido de se-

rem atores, seja no de serem vítimas da mesma. Para Schulman, a homofobia familiar é um lamentável fenômeno que faz parte da vida das pessoas LGBTQIA+¹ e que se configura como uma crise cultural profusa, visto que se trata de uma violência evidente, mas, ao mesmo tempo, negada e invisibilizada no mundo particular. A família estabelece punições sobre seus integrantes homossexuais que vão desde “pequenos desrespeitos a graus variados de exclusão, chegando a ataques brutais que deformam a vida da pessoa gay, ou até a crueldades diretas e indiretas” (SCHULMAN, 2010, p. 70).

Esses atos violentos para com as pessoas homossexuais citadas acima são expressadas de maneiras diversificadas, podendo ser agressões, ameaças e outras tantas formas, que servem para deixar claro a gigantesca intolerância que a família demonstra no momento em que se esbarra com a presença de um transgressor das normas (SOLIVA; SILVA JUNIOR, 2014). Essa violência que existe no seio da família para com o indivíduo homossexual denomina-se como homofobia familiar.

A trajetória de Raimundo é atravessada pelas punições que lhe foram impostas. O preconceito e o medo acabam por germinar na cabeça de Damião, o sentimento de que o filho é um erro, uma abominação que precisa ser liberta ou execrada. A cruz exposta na beira do rio representava a morte, e ele temia que o filho fosse o próximo.

Segundo Kruczeveski e Mariano (2014), a moral cristã, em especial a difundida pelo Catolicismo, foi

e ainda é uma das principais colaboradoras para a construção de um modelo de família fundamentado na heteronormatividade, colocando como exemplo de justificativa a imagem da sagrada família. Ademais, constata-se que no modelo de família em análise, há uma configuração baseada no patriarcado, isto é, existe uma estrutura hierarquizada que coloca o papel do homem acima dos demais membros. Impulsionadas pela religião, muitas “crenças” partem do princípio de que a homossexualidade é um terrível pecado, uma grande mola propulsora de maldição que coloca em risco o bem-estar e a moral da família tradicional. “A mãe não se atreve, foi rezar e depois se trancou no quarto” (GARDEL, 2021, p. 63). Assim as famílias que sempre se apoiaram nessa fé, quando deparam-se com um homossexual entre seus membros familiares, veem-se deslocadas, então criam alternativas tampouco saudáveis para lidar com essas situações.

Em frente à cruz, Damião passa por um processo de deslocamento pelo passado. Nesse caso, o espaço do rio e da cruz é muito importante para entendermos o que está em jogo nessa representação, pois temos mais adiante na narrativa, a revelação de passagens assombrosas que revisitam como fantasmas, a memória do passado do pai opressor.

[...] Damião viu seu pai na margem do rio solente onde jazia Dalberto. A água em volta, o poço escuro, o fundo sem corpo, o folgo impotente, a superfície clara, o ar [...] A correnteza estava levando agora Raimundo.

¹Conforme Carvalho e Barreto (2021) o uso da sigla LGBTQIA+ é, uma escolha alinhada aos posicionamentos do Movimento LGBTQIA+ brasileiro contemporâneo, representando Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Queers, Intersexo e Assexuais. Abarca identidades relacionadas à orientação sexual, qual seja, à atração afetivossexual por alguém de algum(ns) gênero(s) e que pode ser classificada como heterossexual, homossexual, bissexual, assexuais e pansexuais, ao mesmo tempo que também contempla outras identidades como as de gênero, que é a forma como as pessoas se identificam ou se reconhecem e que inclui categorias como cisgênero, transgênero, transexual, bigênero, pangênero, drag queen, entre outros. Isso porque tal sigla objetiva a promoção, a inclusão e a visibilidade do maior número possível de pessoas com orientação sexual, identidade ou expressão de gênero (forma como a pessoa manifesta publicamente a sua identidade de gênero) desviantes do padrão cisheteronormativo e binário. Trecho retirado do artigo: *A invisibilidade das pessoas LGBTQIA+ nas bases de dados: novas possibilidades na Pesquisa Nacional de Saúde 2019*.

Para longe, para longe dos gritos de busca, para longe das braçadas insuficientes, para longe do braço, alongado pelo cinturão dobrado a meio.

- Embora tu não vai!

- Pai,

E o medo indomado do pai cravou suas garras nas costas do filho. Era a última vez. Os dois sabiam. Os dois, o rio e a cruz.

imundo. (GARDEL, 2021, p. 42)

Nesse processo, temos pontos de partidas e chegadas de dois caminhos que se entrecruzam. Assim como Raimundo, Dalberto, irmão de Damião, também era homossexual. Ao rejeitar o relacionamento homoafetivo de Gaudêncio, o pai tenta de toda forma controlar a sexualidade do filho, pois ao lembrar o destino do seu próprio irmão, teme o imprevisível, de como seria caso Raimundo “assumisse” seu verdadeiro eu para o mundo. Damião não quer que seu primogênito vá embora, então permanece castigando-o fisicamente, como se dessa forma ele fosse renunciar definitivamente seu desejo homoerótico.

“Uma salmora cobria os cortes nos ombros, nas costas, na base da espinha.

- Vou pegar água e um pano limpo e depois vou esquentar folha de corama no óleo pra colocar em cima.” (GARDEL, 2021, p.64).

Fruto de um patriarcado hierárquico e dominante, o comportamento de Damião segue a convenção ideológica, dogmática e opressora imposta, já que as condutas desviantes dessa lógica heteronormativa compulsória estão direcionadas aos conceitos de errado e de ridículo que precisam ser corrigidos. Diante dessa situação, Raimundo reflete sobre seu destino:

[...] Não iria mais embora. Sozinho? Iria ficar em casa. Sozinho? Não poderia mais ver Cícero, não do jeito que queria. E se o pai tiver razão? Que um dia isso vai passar? mais velho, casado com uma mulher, dois, três

filhos, sem gostar de homem, vida de homem de verdade (GARDEL, 2021, p. 64).

Os ruídos provocados por essa representação são fundamentais para entendermos de que forma o machismo estrutural opera na vida das pessoas, inclusive do sujeito homossexual. Esse pensamento de Raimundo representa a internalização da norma heteronormativa, que aponta como única forma de amor possível e concebível aquele que ocorre entre pessoas de sexo oposto, e quem vai ao contrário disso vai contra os “bons costumes”. Dessa forma, o protagonista desviante procura fugir de si mesmo, tentando se encaixar dentro desse eixo normativo, buscando alternativas para escapular da sua identidade transgressora. Nessa interseção, a representação do homoerotismo masculino se projeta como um lugar de questionamento e revisão das identidades tradicionais. Ademais, há uma diferença nessa representação, uma vez que o personagem, mesmo pertencendo a uma zona rejeitada socialmente, reivindica sua autonomia à vida, pois sua identidade “é constituída através da força da exclusão e da abjeção” (BUTLER, 2001, p. 155).

Raimundo se sente sozinho, triste e aprisionado à relação conturbada com seu pai. Caetana, sua mãe, que sempre foi companheira, agora se comporta de forma alheia a tudo que ocorre dentro da própria casa. Muitos dias se passaram desde que ficaram sabendo dele e de Cícero. Durante todos eles, Raimundo foi brutalmente espancado e hostilizado pelo pai, sua genitora em nenhum momento interviu, não proferiu sequer uma palavra. De acordo com Schulman (2010), um dos comportamentos que surgem dentro do seio familiar nesse contexto de homofobia é a evitação. O membro não-heterossexual é excluído de qualquer participação comunicativa sobre ela mesma e sobre como é tratada. “A evitação é uma forma de crueldade mental que é desenhada para

que se finja que a vítima não existe ou nunca existiu” (SCHULMAN, 2010, p. 74), acarretando uma verdadeira desumanização regular e normativa. Voltando pra narrativa, em certa ocasião, após o ocorrido, o protagonista procura se aproximar da mãe, arruma a máquina de costura dela, aliás, ele gostava da máquina, arriscava até uma costura, afinal, a mãe e a irmã também costuravam, embora nunca lhe incentivaram a exercer tal atividade. “Porque isso não é coisa de homem nem de Deus!” (GARDEL, 2021, p. 64). O silêncio materno sobre tudo que vem ocorrendo machuca Galdêncio, que segue vagarosamente procurando espaço para contar-lhe sobre seus sentimentos, queria conversar, desabafar, saber o que ela pensava, talvez encontraria ali, no seu olhar, no seu colo, consolo, compreensão e apoio.

Aos poucos, bem despreziosamente, a história vai desenrolando em camadas sutis. E no meio delas, vamos conhecendo personagens com demônios pessoais, memórias de violência, gente assolada pela pobreza e reduzida à sobrevivência de cada dia. E é nessa galáxia de contextos que Caetana finalmente conversa com Raimundo e faz uma chocante revelação:

- Tu sabe a história da cruz, Raimundo?
- Foi que um rapaz morreu afogado.
- Era irmão do teu pai, o Dalberto. Era moço ainda
- Irmão do pai?
- Quando se afogou no rio.
- E o pai nunca falou nada pra gente.
- Não falou nem vai falar. Dalberto era metade da vida dele, metade que ele perdeu pro rio e pro pulso firme do pai. Ele era como tu, gostava de macho(...). E um dia, perto do meu casamento com teu pai, teu tio tirou a paciência de teu avô, e teu avô levou ele pro rio. Dalberto parece que tinha era medo d’água, frouxo. Teu avô precisou entrar no rio também e só ele que voltou. (GARDEL, 2021, p.76).

Dalberto assim, como tantos outros, foi vítima fatal de uma ação violenta praticada pelo seu próprio pai. Em nome da manutenção da “moral”, foi assassinado, e a cunhada Caetana acredita que essa foi a melhor solução para dar fim ao comportamento reprovável do cunhado, o que deixa Raimundo extremamente chocado.

- Como pode isso, mãe? O vô matou um filho?
- Teu avô fez o que fez por causa de Dalberto. As imoralidades de Dalberto, pulso firme do vô, o pai apanhou junto do irmão, Dalberto gostava de macho, Dalberto frouxo,
- E por que esconder a morte dele?
- E mostrar pra que? Dalberto só trouxe desgraça, tem que ficar no esqumimento, por mim nem aquela cruz tinha. Foi teu pai que teimou, Tem que ter uma cruz sim, um dia eu tive um irmão, era meu irmão, Caetana (GARDEL, 2021, p. 76, 77).

O avô de Raimundo matou o próprio filho, motivado pela ira, pelo ódio, pela aversão ao diferente, pela homofobia. Damião sabia da sexualidade do irmão e tentava protegê-lo, mas Caetana, não. Conforme é revelado para o leitor, ela se mantinha distante do cunhado e aprovava a atitude do sogro, pois ter um membro homossexual era uma vergonha para a família. Por estar inserida dentro de uma sociedade heteronormativa, a família de origem é encarregada por instruir seus componentes a trilharem os caminhos da heterossexualidade e propagarem os preceitos oriundos da mesma, tendo como exigência basilar a reiteração contínua da sexualidade “aceita”, com o propósito de transformar esse fenômeno o mais natural possível (PERUCCHI; BRANDÃO; VIEIRA, 2014). Contudo, sabe-se que a família sanguínea nem sempre consegue “educar” seus integrantes para serem heterossexuais. Por conta disso, inicia-se inúmeras formas de violência para com o homossexual, em

nome do “amor e proteção”, consequência da promoção de preceitos promovidos pelo cristianismo, que durante muito tempo fez uso de narrativas homofóbicas em nome da fé e da moral, narrativas estas que refletem até os dias de hoje (BRITO, 2019). Esse processo de moralização é responsável pela produção da exclusão social, com propensão a inferiorizar e demonizar os homossexuais e seus relacionamentos (SANTOS; GODOY, 2019). No caso de Dalberto, a consequência foi a morte de Raimundo, o desmembramento dos laços familiares, a expulsão de casa, da sua comunidade, do lugar onde viveu uma vida inteira. O silêncio da mãe, que perdurou por muitos dias, foi quebrado pela revelação da morte do tio de Raimundo e a manifestação de repúdio pelo filho; para ela era inadmissível sua permanência naquela casa, sua conduta desviante era amaldiçoada e afetava negativamente toda a família.

-Quando vocês começaram com isso? Foi antes que embuchei dos gêmeos?

- Foi, faz bem dois anos?

- E tu não pena que foram tuas mãos sujas que tiraram a vida do Pedro quando tu segurou ele? E do Manuel que a casa já estava toda empestada desse pecado, dessa imundice tua com Cícero? Isso que tu fez não é coisa de homem nem coisa de Deus! (GARDEL, 2021, p. 77).

Caetana culpa Raimundo da morte dos filhos gêmeos, que morreram quando ainda eram recém-nascidos. Para ela, a homossexualidade do primogênito, vista como pecado, trouxe sofrimento e desgraça para toda a família. Diante disso, percebe-se que as condições sociais, culturais e religiosas estão tão enraizadas na vida de Caetana, que não consegue sequer defender o filho; pelo contrário, torna-se também uma opressora, ficando nítido que o patriarcado atropela até isso, torna essa mulher também refém dessa situação.

Ao buscar entender a associação entre patriarcado e família, percebe-se que é algo que caminha com a sociedade, haja vista que o termo “família” é oriundo do latim, que significa “escravo doméstico”. Na Roma Antiga, firmou-se como instituição, cujo núcleo familiar se estruturava a partir da valorização da figura masculina, colocando as mulheres em relação aos homens em posição de subalternidade. O patriarca de cada família gozava de muitos poderes para com sua esposa, seus filhos e seus escravos, dentre eles o de vida e morte de cada um (ENGELS, 2009; XAVIER, 1988).

A mãe começou a chorar.

-Pois eu acho que tu devia ir embora, pra longe, porque depois do que tu fez tu não pode ficar aqui não.

A voz que afaga, a voz que afoga.

- O pai

- Teu pai não vai deixar tu ir, nem que tenha que te pregar na cama com tuas feridas, ele não vai deixar, ele acredita que tu desistiu de ir embora, de Cícero, dessa história toda de homem com homem. Aproveita que tu melhorou. Melhor tu ir. Pra longe, agora, enquanto teu pai não chega do sítio.

Ela fez que ia tocar o rosto de Raimundo com uma das mãos,mas percebeu. Ele chorou. Ela voltou ao silêncio. E não precisava dizer mais nada. (GARDEL, 2021, p. 77,78).

A dor física não consegue acertar o coração do mesmo modo que as palavras maternas. Raimundo compreende que o seio familiar não é pra ele lugar de acolhimento, então só lhe resta uma alternativa: partir pra sempre do único lugar do mundo que conhece. Primeiro em uma geração, depois em outra, um ciclo de dor se repete fundamentado em um modelo patriarcal que autoriza as famílias a serem as guardiãs da sexualidade de seus filhos. Schulman (2010) explica que as singularidades e dimensão da

homofobia familiar são amplas, começando com pequenos desrespeitos até chegar em violências mais brutais e cruéis, que acabam de fato com a vida do indivíduo. Em suma, a homofobia familiar é um tipo de preconceito que está localizado dentro do seio familiar como ferramenta de validação da violência, que acaba estimulando e promovendo o corte das relações familiares. O lar torna-se um local de contradições, uma vez que se espera que ele seja um lugar minimamente respeitoso (NASCIMENTO; SCORSOLINI-COMIN, 2018).

Santos (2002) afirma que os homossexuais têm o poder de ameaçar o sistema, pois colocam em contradição tudo aquilo que foi instruído por meio da religião, onde o sujeito nasce, cresce e constrói família, além de muitas regras que o patriarcado criou e demais culturas opressoras. Pelo fato de serem vistos como ameaça ao sistema, os homossexuais são violentados cotidianamente. A família, que deveria atuar como parte principal na proteção e cuidado dos seus integrantes, acaba sendo um dispositivo na engrenagem dos dispositivos de poder, contribuindo para o excitação de episódios violentos e constrangedores para com as pessoas homossexuais que procuraram abrigo em outros lugares. Dessa forma, de acordo com Perucchi, Brandão e Vieira (2014), o contexto familiar de origem, que deveria ser um local de companheirismo, respeito e segurança passa a ser um ambiente violento e perigoso que, através de mecanismos hostis, a modelos binários e naturalizados de exercício da sexualidade, tenta de todas as formas normatizar o sujeito.

Para complementar, dialoga-se com Prados, Brandão e Perucchi (2018), que mencionam que na contemporaneidade “não se manda mais matar, simplesmente deixa-se morrer”, com base na obra de Gardel, que coloca em evidência as situações de violência a que são submetidos muitos homossexuais. Com a expulsão de Raimundo do seio familiar, “A palavra

que resta” traz para a história da Literatura Brasileira Contemporânea uma narrativa que aponta o lugar da identidade homossexual como parte dos fantasmas da heterossexualidade. Isso é possível porque esse romance coloca em evidência o olhar perturbado do dispositivo normatizador, pois o local do excluído limita o “humano” com seu exterior constitutivo e assombra suas fronteiras com a persistente possibilidade de sua rearticulação (BUTLER, 2001, p. 161). Portanto, esteticamente, esse romance escancara a perseguição e violência familiar por trás da normatização heterossexual que vitimiza através da barbárie os sujeitos que trilham passos não heterossexuais.

Raimundo Gaudêncio, nascido e criado em uma comunidade rural regida por princípios conservadores e convenções sociais que demarcam rigidamente os papéis de gênero, por não se encaixar em nenhum deles, era impossível permanecer naquele lugar. Ele sempre foi outro, nunca foi aquele que esperavam que fosse, e ser outro quando ninguém quer que você o seja tem um alto custo, e Raimundo teve que pagar o preço.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte literária contemporânea mostra sua característica provocativa e diferenciada, alcança o nível da produção do próprio texto e enfatiza a força política do ato da escrita enquanto ferramenta que questiona o binarismo de gênero e a violência que contorna as experiências *queers*. Terminado o percurso, ainda de forma preliminar, da análise da presença da homofobia familiar na obra de Stênio Gardel, podemos observar que a narrativa não apresenta somente fatores relacionados à homossexualidade. De fato, o romance não trata somente da sexualidade do personagem, mas também dos desdobramentos dos preconceitos vividos nos lares e como esses interferem nos seus caminhos marcados pela opressão, massacre e medo.

A partir do enfrentamento entre a voz empática do narrador com esse sujeito e o desprezo socialmente dado a este no mundo fora da literatura, aparece uma atitude tanto política quanto estética, que justifica a abordagem dessa obra numa perspectiva de valorização da identidade homoerótica.

Assim, ao desenvolver essa temática de maneira tão delicada e sensível, a obra pode ser considerada ferramenta de resistência, que dá voz a personagens historicamente marcados pela opressão, marginalização e enfrentamento diário de tantas violências. Por um lado, temos a realidade, por outro, o universo da fantasia, sendo que ambos se entrelaçam. Unidos, esses fatores se opõem às regras impostas pela sociedade e, neste sentido, acabam por representá-la e, assim, tentam transformá-la.

Diante do exposto, compreende-se aqui que a literatura também é validada como um dos lugares

possíveis para a reavaliação de papéis construídos socialmente: refletir sobre o gênero, dentro do texto literário, é refletir como as ações violentas se estabelecem e se naturalizam nos corpos; é avaliar como as desumanidades são produzidas através do discurso e estruturadas como instrumentos de manutenção do poder. A homofobia familiar corrobora para o crescimento da violência social. Percebe-se dessa forma então, que movimentos de políticas públicas que tem como objetivo defender os direitos civis das pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo, devem promover ações efetivas com as famílias sanguíneas, a fim de minimizar os impactos causados pela discriminação e proteger essas pessoas de todo tipo de ataque. A família de origem não deve ser jamais a provedora de violência e sim deve atuar como parte essencial na proteção, acolhimento e cuidado dos seus integrantes.

REFERÊNCIAS

BERLANT, L.; WARNER, M. Sexo em Público. In: Jiménez, Rafael M. M. (editor) **Sexualidades Transgressoras**. Barcelona, Içaria, 2002. p. 229-257.

BORRILLO, D. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRITO, T. H. S. **Uma análise sobre as formas de violência familiar contra pessoas LGBTQI+**. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Católica do Salvador, BA, Brasil, 2019.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução de Thomaz Tadeu da Silva. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 151-172.

BUTLER, J. **Corpos que importam**: os limites discursivos do “sexo”. São Paulo: n-1 edições, 2019.

CARVALHO, A. A.; BARRETO, R. C. V. A invisibilidade das pessoas LGBTQIA+ nas bases de dados: novas possibilidades na Pesquisa Nacional de Saúde 2019? **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 26, n. 9, p. 4059-4064, 2021.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Clube de Autores, 2009.

GARDEL, S. **A palavra que resta**. 1. ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

KRUCZEVESKI, L. R.; MARIANO, S. A. **Família nuclear patriarcal**: breves notas sobre a (re)construção da teoria social e dos estudos feministas. Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas. Universidade Estadual de Londrina, p. 1-8, 2014.

NASCIMENTO, G. C. M.; SCORSOLINI-COMIN, F. A Revelação da Homossexualidade na Família: Revisão Integrativa da Literatura Científica. **Temas em Psicologia**, v. 26, n. 3, p. 1527-1541, 2018.

PERUCCHI, J.; BRANDÃO, B. C.; VIEIRA, H. Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays. **Estudos de Psicologia**, v.19, n. 1, p. 67-76, 2014.

PRADOS, N. C. C.; BRANDÃO, B. C.; PERUCCHI, J. Por onde circulam os corpos invisíveis? Intersecções entre população em situação de rua e gêneros dissidentes no acesso institucional urbano. **REBEH-Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 2, n. 01, p. 141-170, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/9936>. Acesso em 12 de julho de 2022.

SANTOS, M. R. N.; GODOY, E. A. Família e escola: a construção da homofobia no Brasil. **Perspectivas em diálogo**, v. 6, n. 11, 2019.

SANTOS, S. M. M. O pensamento de esquerda e os limites da luta pela liberdade de orientação sexual. **Presença Ética**: Revista Anual do Grupo de Estudos e pesquisa sobre Ética (GEPE), n. 3, 2002.

SCHULMAN, S. **Homofobia familiar**: uma experiência em busca de reconhecimento. Tradução de Felipa Bruno Martins Fernandes. Bagoas. Natal, n. 5, p. 67-78, 2010.

SILVA, S. G.; FRANÇA, A. N. Vidas Precárias: a Performatividade na Constituição das Violências Fóbicas em Gêneros e Sexualidades. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 39, p. 146-160, 2019.

SOLIVA, T. B.; SILVA JUNIOR, J. B. Entre revelar e esconder: pais e filhos em face da descoberta da homossexualidade. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 17, p.124-148, 2014.

TREVISAN, J. S. **Devassos no paraíso**: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade. 4ª ed. rev. atual. e amp. Objetiva: Rio de Janeiro, 2018.

XAVIER, E. **Declínio do patriarcado**: a família no imaginário feminino. Rio de Janeiro: Record, 1988.

EDUCAÇÃO E SOCIEDADE: OS DESAFIOS DA ESCOLA NA FORMAÇÃO DA CIDADANIA

Education and society: the challenges of school in citizen education

Nelson Carneiro Júnior*

*Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor de Educação Básica no Colégio Estadual Dona Lourdes Estivaleta Teixeira. Professor Assistente I na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: nelsoncjunior@yahoo.com.br. ORCID: 0000-0003-2419-9264.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 2 n. 2, 2023.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 04/09/2023

Aprovado em: 06/11/2023

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10201715>

Resumo

O artigo tem como objetivo refletir sobre a importância e o papel da escola no processo de consolidação da cidadania e da democracia no Brasil. O texto é resultado de uma pesquisa com abordagem qualitativa, por meio de levantamento bibliográfico a partir das perspectivas teóricas de Carvalho (2017), Tomazi (2010) e Luckesi (1994). A partir destes autores, é problematizado o modo como as ideias de cidadania e de democracia foram se consolidando no Brasil através dos marcos legais. Também tem-se a discussão sobre o papel social da escola na formação cidadã e democrática, apresentando alguns desafios a serem enfrentados para o seu desenvolvimento na sociedade nacional.

Palavras - chave: Cidadania, Sociedade, Educação, Escola.

Abstract

The article aims to reflect on the importance and role of school in the process of consolidating citizenship and democracy in Brazil. The text is the result of research with a qualitative approach, through a bibliographical survey from the theoretical perspectives of Carvalho (2017), Tomazi (2010) and Luckesi (1994). These authors discuss how the ideas of citizenship and democracy were consolidated in Brazil through legal frameworks. There is also a discussion about the social role of the school in civic and democratic training, presenting some challenges to be faced for its development in national society.

Keywords: Citizenship, Society, Education, School.

INTRODUÇÃO

Neste artigo realizamos uma reflexão sobre a importância e o papel da escola no processo de consolidação e de formação da cidadania e da democracia na sociedade brasileira. A educação não é um fenômeno social neutro, é uma atividade essencialmente humana, uma prática social de intervenção no mundo. Através do processo educativo, tem-se a formação de sujeitos que participam e modificam a sociedade.

Diante disso, a escola não é o único lugar que se propõe a educar o ser humano. Ela é o campo de ação da educação formal. Essa educação pressupõe a existência de uma escola que está comprometida com um modelo e com um projeto de sociedade. Na atualidade, a escola reflete as ideias e as concepções de modelo de um modo de produção capitalista.

Refletir sobre o exercício da cidadania significa problematizar o papel social da escola nesse processo a partir de uma perspectiva crítica e emancipatória, e, ainda, repensar quais são as contribuições que a escola pode trazer para o exercício da cidadania e da democracia.

A formação da cidadania no Brasil

O tema cidadania e suas características estão cada vez mais presentes na sociedade brasileira. Em diversos meios de comunicação de massa, nas redes sociais, nas relações de trabalho, nas decisões políticas e nos diversos espaços da sociedade civil, a preocupação com o exercício da cidadania faz-se presente.

A cidadania é complexa, e a sua constituição, como se apresenta hoje, desenvolve-se a partir da formação dos Estados-nações. “Em alguns países, o Estado teve mais importância, e o processo de difusão dos direitos se deu principalmente a partir da

ação estatal. Em outros, ela se deveu mais à ação dos próprios cidadãos” (CARVALHO, 2007, p. 12). Isso quer dizer que a cidadania deriva da relação das pessoas com o Estado-Nação.

Dentre o conjunto das ideias iluministas no século XVIII, tem-se a formação das primeiras considerações acerca dos direitos humanos, através da organização e da aprovação na França, da Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão de 1789, dentre

os principais pontos defendidos por esse documento foram: o respeito pela dignidade da pessoa humana; a liberdade e a igualdade dos cidadãos perante a lei; o direito à propriedade individual; o direito de resistência à opressão política; a liberdade de pensamento e de opinião (COTRIM, 2002, p. 428).

A Revolução Francesa reorganiza o poder político na Europa, substituindo o Absolutismo pela República, reafirmando princípios fundamentais para a emergência de uma nova sociedade. O lema iluminista *Liberdade, Igualdade e Fraternidade* passa a ser eixo orientador das ações políticas e formativas da nova sociedade.

A concepção de cidadania moderna confirma-se na atualidade na extensão de três tipos de direitos: os civis, os políticos e os sociais. Os direitos civis são aqueles que confirmam a individualidade da pessoa e a sua integração na sociedade e, em especial, na cidade em que vive. É através dos direitos civis que são garantidas a “liberdade religiosa e de pensamento, o direito de ir e vir, o direito à propriedade, a liberdade contratual, principalmente a de escolher o trabalho, e, finalmente, a justiça, que devia salvaguardar todos os direitos anteriores” (TOMAZI, 2010, p. 14).

Os direitos políticos confirmam a participação do cidadão politicamente na sociedade e na comuni-

dade em que pertence. Seja através da participação eleitoral, votando e/ou sendo votado, seja na participação ativa nos movimentos de associações políticas - sindicatos, protestos e organizações não governamentais, estas ações corroboram a perspectiva que o indivíduo é um ser social e político e precisa participar das decisões de uma sociedade.

Os direitos sociais, efetivados no século XX, são os que compõem e garantem plenamente a integração do indivíduo como o direito “[...] à educação básica, assistência à saúde, programas habitacionais, transporte coletivo, sistema previdenciário, programas de lazer, acesso ao sistema judiciário, etc.” (TOMAZI, 2010, p. 138).

Os direitos civis podem existir sem os direitos políticos, o contrário não é viável, porque tirará a representatividade cidadã. Os direitos sociais são possíveis de existir sem os já citados, arbitrariamente, pois esses direitos conseguem “[...] reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social” (CARVALHO, 2007, p. 10).

Quando todos esses direitos não são usufruídos pelo cidadão, por alguma forma de exclusão ou por ineficiência do Estado, tem-se o enfraquecimento da cidadania na garantia dos direitos. Dessa forma, no Brasil

[...] o fenômeno da cidadania é complexo e historicamente definido. [...] O exercício de certos direitos, como a liberdade de pensamento e o voto, não gera automaticamente o gozo de outros, como a segurança e o emprego. O exercício do voto não garante a existência de governos atentos aos problemas básicos da população. Dito de outra maneira: a liberdade e a participação não levam automaticamente, ou rapidamente, à resolução de

problemas sociais. Isto quer dizer que a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras (CARVALHO, 2007, p. 8-9).

Ser cidadão brasileiro não é o mesmo que ser cidadão em outras localidades do planeta. Em cada país tem-se a constituição de leis, valores, culturas, direitos e deveres que se estabeleceram de acordo com o desenvolvimento político, econômico e social de cada nação. Desse modo, pode dizer que a cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço.

No Brasil, a cidadania é um conceito e uma prática, uma ação que não dicotomiza, pois exercê-la significa ter os direitos civis, políticos e sociais não somente nos marcos legais, mas, também, a existência da sua aplicabilidade no cotidiano do indivíduo. Infelizmente, no nosso país, há uma extrema dificuldade no exercício pleno da cidadania, pois há a ineficiência do Estado em garantir a qualidade do acesso a uma parte significativa da população de todos esses direitos. Em vista disso,

a cidadania também não é dada, mas construída em um processo de organização, participação e intervenção social de indivíduos ou de grupos sociais. Só na constante vigilância dos atos cotidianos o cidadão pode apropriar-se desses direitos, fazendo-os valer de fato. Se não houver essa exigência, eles ficarão no papel (Tomazi, 2010, p. 139).

Na democracia representativa, o povo elege seus representantes através do sufrágio eleitoral. Estes representantes estabelecem leis que organizam o Estado Brasileiro nas diversas áreas da sociedade. São grupos eleitos para desenvolverem políticas públicas em diversas instâncias da nossa sociedade.

Os partidos políticos são agremiações que apresentam determinadas concepções visando ao desenvolvimento do debate acerca da democracia. Infelizmente, no caso da democracia brasileira, tem-se um processo de negação do exercício político que acontece de variadas formas, seja pela ausência de programas claros e definidos dos partidos políticos, seja pelo predomínio do interesse privado diante do interesse público, da herança personalista que permite

[...] concluir que alguns governantes legitimamente eleitos usam o mandato para enriquecer à custa do povo e dos contribuintes. Há também o desrespeito dos partidos por seus programas eleitorais logo após as eleições, o que faz os cidadãos sentirem-se pessimamente representados e acreditarem cada vez menos na democracia representativa (TOMAZI, 2010, p. 110).

O exercício da experiência democrática no Brasil completa, em 2023, trinta e cinco anos e vem, a cada ano, consolidando-se depois de um caminho marcado pela tradição autoritária e hierárquica. Ela precisa ser reconhecida e conquistada, para isso, a população precisa deixar de ser espectadora e passar a ser participativa. O desenvolvimento pleno da democracia requer a confirmação da liberdade, da igualdade e da equidade em uma sociedade. Por isso,

só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão. Nesse sentido, a prática da cidadania pode ser a estratégia, por excelência, para a construção de uma sociedade melhor. Mas o primeiro pressuposto dessa prática é que esteja assegurado o direito de reivindicar os direitos, e que o conhecimento deste se estenda cada vez mais a toda a população (CERQUIER-MANZINI, 2013, p. 13).

Portanto, para a cidadania plena é necessária a consolidação da democracia, sendo um grande desafio da sociedade brasileira, marcada historicamente pelo longo silenciamento democrático do país. A cidadania, como fenômeno essencial, é garantida na Constituição Federal de 1988. Entretanto, a menção na carta magna não é capaz de assegurar o pleno exercício das práticas cidadãs. Estas são, na verdade, reafirmadas cotidianamente no exercício da democracia. Compreende-se que as práticas democráticas precisam ser asseguradas nas mais diversas instâncias de participação social dos indivíduos em sociedade, dentre estas instâncias, a escola é um locus privilegiado de ação desse exercício.

O capítulo III, Art. 205 da Constituição Federal aponta 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). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) consagra no artigo 1º §2º, que a “educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.”

Esse marco legal consolida a educação como direito de todos, sem exceções, decretando o ensino gratuito (público), laico (no ensino público e na iniciativa privada, a religião é uma disciplina facultativa), obrigatório (o ensino fundamental) e com princípio de gestão democrática.

Os desafios da escola na formação da cidadania

A escola é um espaço de socialização e de formação do indivíduo em sociedade. Como indica Libâneo (2007, p. 97), são três os objetivos da escola: “[...]a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; a

formação para a cidadania crítica e participativa e a formação ética”.

A escola não é um espaço neutro e isolado das questões sociais. O conhecimento clássico e sistematizado divulgado e transmitido aos alunos na escola através de um currículo revela um projeto de sociedade. Considerando que

a escola está grávida de história e sociedade, e, sendo esse processo marcado pelas relações de poder, o Conhecimento é também político, isto é, articula-se com as relações de poder. Sua transmissão, produção e reprodução no espaço educativo escolar decorre de uma posição ideológica (consciente ou não), de uma direção deliberada e de um conjunto de técnicas que lhes são adequadas (CORTELLA, 2006, p. 127).

Para melhor compreender a relação entre sociedade, educação e escola, Luckesi (1994) revela que o processo educativo está eivado de sentidos políticos, filosóficos e sociais. O autor indica que a educação pensa a sociedade a partir de três concepções: a educação como redenção, reprodução e transformação da sociedade. Estas concepções estão presentes nas mais diversas experiências da nossa educação. A ideia da educação como redenção da sociedade é

[...] responsável pela direção da sociedade, na medida em que ela é capaz de direcionar a vida social, salvando-a da situação em que se encontra; um segundo grupo entende que a educação reproduz a sociedade como ela está; há um terceiro grupo de pedagogos e teóricos da educação que compreendem a educação como uma instância mediadora de uma forma de entender e viver a sociedade. Para estes a educação nem salva nem reproduz a sociedade, mas pode e deve servir de meio para a efetivação de uma concepção de sociedade (LUCKESI, 1994, p. 37).

O papel da escola, em uma sociedade, pode ser compreendido também a partir do diálogo que estabelece com as tendências pedagógicas existentes na área de educação. Libâneo (2006) organiza as tendências em dois grupos: a Pedagogia liberal e a Pedagogia progressiva.

Na tendência liberal tradicional, o papel da escola é preparar o indivíduo para a sociedade e transmitir a cultura clássica oficial ao aluno para sua inserção na sociedade. O aprendizado depende basicamente do esforço e da atitude do aluno. O professor é autoridade, é quem transmite o conteúdo, e este, por sua vez, é intelectual, distante da realidade social do aluno. A aprendizagem se dá pelo exercício sistemático e repetitivo, treinando o aluno para a avaliação e para a obtenção de notas. A tendência tradicional pedagógica é a que predomina nas escolas brasileiras sejam públicas, sejam privadas.

Na tendência liberal renovada, a escola, ao contrário da tradicional, transforma-se em um espaço de constante aprendizagem. Ela consiste em adaptar o aluno ao meio, partindo dos seus interesses e necessidades individuais. O aluno é o sujeito que se educa, e a escola organiza os meios necessários para que o aluno, através das suas experiências, numa ideia de “aprenda a fazer”, seja como meio estimulador.

Na tendência liberal renovada não-diretiva, o papel da escola é de preocupar com os problemas psicológicos do aluno, é uma percepção da não intervenção, tornando a escola como segunda casa, uma educação como terapia. O professor é um facilitador que ajuda o aluno a melhorar sua relação interpessoal, privilegiando a autoavaliação. Sem esse autoconhecimento, é impossível qualquer processo de ensino e aprendizagem.

Na tendência liberal tecnicista, a escola tem o papel de moldar, através de técnicas, o comportamento humano, aperfeiçoando o aluno para ordem social capitalista. A aprendizagem é instrucional, e

o professor transmite o conhecimento com o objetivo de preparar o indivíduo profissionalmente para o mercado de trabalho, em um sentido apenas técnico. A escola e a educação passam a ser compreendidas como um bem de produção fundamental para o desenvolvimento econômico de uma nação.

Desse modo, a pedagogia liberal demonstra a escola como instituição que prepara o indivíduo para inserção na sociedade. Nessa concepção, percebe-se que o aluno é responsável pela sua educação, logo, pelo seu fracasso escolar. A escola é apenas um meio que facilita, prepara, molda o indivíduo para uma ordem social. Cabe aqui um ensino propedêutico, através de memorização, repetitivo, técnico e até mesmo terapêutico, em que o aluno aprende a integrar-se, reproduzindo o sistema de sociedade existente. Esse, podendo se tornar incapaz de reconhecer o poder dominante implícito que o direciona para o desenvolvimento social.

O segundo grupo de tendências apresentada por Libâneo (2006) é a chamada pedagogia progressista. Estas pedagogias realizam uma análise crítica da realidade social e pensam a educação como uma forma de luta social para o fim das desigualdades. São classificadas em 3 tipos: libertária, crítico-social dos conteúdos e libertadora.

A tendência libertária revela uma pedagogia contra o autoritarismo, a dominação do Estado e da burocracia. A escola exerce um trabalho grupal numa ideia de autogestão, onde o desenvolvimento acontece coletivamente. Os alunos, em grupo, que definem o conteúdo a ser estudado e têm liberdade de não participar de alguma atividade proposta, contudo, o grupo é responsável por isso. O professor faz papel de conselheiro, orientador, este também pode permanecer em silêncio, como liberdade de decisão e significado educativo, numa pedagogia institucional.

A tendência progressista crítico-social dos conteúdos define a função da escola, um espaço de difu-

são de conteúdos sociáveis com a realidade do aluno, como serviço aos interesses populares que pode transformar a sociedade e torná-la democrática mediante a conscientização dos indivíduos. A aprendizagem ocorre por trocas em que o professor, como mediador, ensina os conteúdos, e os alunos assimilam com as suas experiências vividas.

A terceira tendência progressista é a libertadora, uma pedagogia que visa à educação crítica, sendo esta ensinada na escola em busca de transformação social. Propõe trabalho em grupo e o conteúdo advém de “temas geradores”, ou seja, das problematizações sociais dos alunos. Nessa tendência, o professor tem uma relação horizontal com o educando, em que ambos são sujeitos do conhecimento.

Luckesi (1994) afirma que é uma pedagogia que busca a aprendizagem como

[...] ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão – ou seja, seu engajamento na militância política (LUCKESI, 1994, p. 66).

Compreende-se, então, que a pedagogia progressista concebe a escola um espaço de conhecimento crítico, em que o aluno é o próprio sujeito da aprendizagem, e o professor é um mediador dos conteúdos. Cabe ao professor relacionar o conteúdo formal e a realidade dos educandos, possibilitando a reflexão, a criticidade e a transformação do meio inserido.

Assim, percebe-se que há diversificadas tendências na educação e cada uma delas tem um objetivo

intencional de formação humana para determinado projeto da sociedade. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), a educação deve ser vinculada ao mundo do trabalho e à prática social, e o ensino possui uma pluralidade de concepções pedagógicas em que a escola é livre na escolha destas, desde que haja uma organização para a aprendizagem do aluno, preparando-o para o exercício da cidadania e para a qualificação do trabalho.

Entretanto, pode-se observar que há tendências que não possuem essas finalidades ou, quando propõe, são dicotomizadas. A educação como ato político é intencional e, ao olharmos para uma sociedade capitalista, percebe-se que a maioria do ensino público tem concepções liberais, em que os indivíduos devem reproduzir os valores de uma sociedade de classes, excludente e adaptar-se às normas e aos valores já estabelecidos.

A escola como espaço primordial do conhecimento pode conceber uma reflexão na educação da atual sociedade, no modelo vigente neoliberal, propondo uma concepção contrária da que está posta, partindo da interferência do mundo contemporâneo. O sentido social da escola depende “da *compreensão política* que tivermos da finalidade de nosso trabalho pedagógico, isto é, da *concepção sobre a relação entre Sociedade e Escola* que adotarmos” (CORTELLA, 2006, p. 130).

A escola precisa assumir sua função de produção e reflexão sobre o mundo do conhecimento, instigando o aluno ao conhecimento científico, erudito, à investigação dos fenômenos sociais, promovendo ações didáticas que promovam a sociabilidade dos diversos grupos que pertencem a escola, reafirmando os valores da diversidade, do respeito, da honestidade e da dignidade humana. A escola precisa se recusar a ser um espaço totalmente descontextualizado da sociedade

[...] ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão – ou seja, seu engajamento na militância política (LUCKESI, 1994, p. 66).

No capitalismo são seguidos padrões e modelos de vida estabelecidos pela classe dominante, enaltecidos nas variadas mídias, alienando os indivíduos que apenas a cultura propagada é o caminho melhor, fazendo com que o próprio aluno negue a sua realidade cultural, como se a cultura não fosse de manifestações de normas, crenças e valores cultivadas por uma comunidade, mas sim adquirida por uma seleção como nível qualitativo. “[...] Não é objetivo da educação uniformizar simplesmente todos os alunos e suprimir as diferenças. Mas deve assimilar essas individualidades e fazer com que cada criança se integre à sociedade” (GUIZZO, 2009, p. 115).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O primeiro desafio que a escola precisa enfrentar no processo de formação para cidadania é compreender a concepção de sociedade e de escola que temos na sociedade brasileira. A formação da cidadania depende da interlocução das mais diversas instituições sociais. A concepção de participação cidadã é desafiadora se olharmos para a visão capitalista da sociedade fortemente enraizada no ideário liberal, em que a escola é estabelecida como um aparelho ideológico que forma indivíduos competentes e produtivos para o mercado de trabalho.

A ausência de infraestrutura escolar, a precarização das condições de trabalho dos profissionais da educação, incluindo tanto a falta de recursos didáticos quanto a desvalorização salarial são elementos que condicionam também a dificuldade no exercício da cidadania. Esses são desafios frequentes encontrados na escola, que desmotivam todos os profissionais e os alunos e dificultam o ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a afirmação da cidadania como direito social de todos.

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social, aprofunda mais essa desigualdade através de seus métodos de ensino e sua descontextualização em relação à questão social política e econômica do país. A escola tradicional e a tecnicista formam mão de obra, técnicos, alienados ou conformados com a situação precária em que sobrevive.

Outros desafios para a cidadania e para o exercício da democracia na escola podem ser compreendidos na organização da gestão da escola. Compreende-se que só existe cidadania na democracia. Logo, pensar a formação cidadã deve pautar-se por uma gestão escolar democrática. Esta gestão, dentre outras funções, precisa realizar a aproximação da realidade da escola com a comunidade, com a vida cotidiana do bairro.

Além de todos os desafios apresentados, o exercício da cidadania no Brasil é tão difícil porque é uma sociedade capitalista que visa ao mercado, o capital.

O capitalismo, no Brasil, é extremamente desigual, com uma profunda má distribuição de renda entre a população, além da precarização das condições de trabalho da maior parte da população brasileira. Além disso, existe uma profunda desigualdade social e econômica que revela que uma parcela significativa dos direitos sociais, políticos e civis não são extensivos e garantidos de forma plena e cidadã a toda a população como deveria ser.

Abrir as portas da escola para a discussão sobre a importância dos movimentos sociais, para a promoção livre de debates e discussões sobre os assuntos da comunidade, do bairro, do país, a partir dos conteúdos escolares, pode contribuir na tomada de consciência dos sujeitos e indicar propostas para a ação da cidadania em uma determinada comunidade ou sociedade.

O exercício da democracia e da cidadania encontra na educação formal um meio de desenvolvimento e formação. A educação é um ato político, não neutro, e deve envolver uma participação consciente dos indivíduos de um país. A escola sozinha não é capaz de incitar e de promover a prática da cidadania e tornar um sujeito cidadão. Ela pode contribuir no processo de aprendizagem, revelando os direitos e os deveres que pode exercer o cidadão brasileiro, em que este a praticará dentro e principalmente fora da escola com a contribuição também de outras instituições sociais a que pertence.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, ed.35. Brasília, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- CERQUIER-MANZINI, M. L. **O que é cidadania**. 4ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- COELHO, I. M. **Escritos sobre o sentido da escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2012. p. 59–83.
- CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006. 166 p.
- COTRIM, G. **História Global: Brasil e Geral**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2002.
- GUIZZO, J. **Introdução a sociologia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009, p. 113–158.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos** São Paulo: Ed. Loyola, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para que?** 9ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- LUCKESI, C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- TOMAZI, N. D. **Sociologia para o ensino médio**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2010.



VENDA PROIBIDA



Revista
Educação
em Contexto

SEDUC
Secretaria de
Estado da Educação

Governo de
GOIÁS

