



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

EM SEUS DIVERSOS CONTEXTOS FORMATIVOS

ORGANIZADORES

MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO

RICARDO SANTOS DE ALMEIDA



**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EM SEUS DIVERSOS CONTEXTOS
FORMATIVOS**

Vol. 1

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: EM SEUS DIVERSOS CONTEXTOS
FORMATIVOS**

Vol. 1

Organizadores:
**MARIA APARECIDA VIEIRA DE MELO
RICARDO SANTOS DE ALMEIDA**

**Editora do Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Recife/PE
2022**

Produzido por:

Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Av. Acadêmico Hélio Ramos, s/n, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Centro de Educação (CE), Recife, Pernambuco, Brasil.

CEP: 50740-530

<https://www.centropaulofreire.com.br/>

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Diagramação: Ricardo Santos de Almeida

Capa: Canva.com

Imagens: As imagens são de arquivos pessoais dos autores e de bancos virtuais gratuitos.

©Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Práticas pedagógicas [livro eletrônico] : em seus diversos contextos formativos : vol. 1 / organizadores Maria Aparecida Vieira de Melo, Ricardo Santos de Almeida. -- Recife, PE : Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas, 2022.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-87824-11-6

1. Educação 2. Freire, Paulo, 1921-1997 - Crítica e interpretação 3. Pedagogia 4. Prática de ensino 5. Prática pedagógica 6. Professores - Formação I. Melo, Maria Aparecida Vieira de. II. Almeida, Ricardo Santos de.

22-108347

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo : Pedagogia : Educação 370.1

Eliete Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Copyright © 2022. O livro pode ser baixado gratuitamente em formato digital de qualquer lugar do mundo entrando na página www.centropaulofreire.com.br/e-books/digitais.

2022. Escrito e produzido no Brasil.

CONSELHO EDITORIAL
CENTRO PAULO FREIRE – ESTUDOS E PESQUISAS

Agostinho da Silva Rosas	UPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Paula de Abreu Costa de Moura	UFRJ e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Ana Maria Saul	PUC/SP e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Eliete Correia dos Santos	UEPB – Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inés María Fernández Mouján	Cátedra Paulo Freire, Universidad Nacional de Mar del Plata, Centro de Investigaciones y Estudios en Teoría Poscolonial, Universidad Nacional de Rosario, Argentina e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Inez Maria Fornari de Souza	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Joaquim Luís Medeiros Alcoforado	Universidade de Coimbra/Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Luiza Cortesão	Professora Emérita da Universidade do Porto, Presidente do Instituto Paulo Freire de Portugal e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Aparecida Vieira de Melo	UFRN e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Maria Fernanda dos Santos Alencar	UFPE e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas
Mírian Patrícia Burgos	Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas e Instituto Paulo Freire de Portugal
Ricardo Santos de Almeida	IFAL, UFAL/NUAGRÁRIO, Prefeitura Municipal de Porto Calvo/AL e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas

Dedicamos este livro a todos os pesquisadores e pesquisadoras
que lutam e acreditam em um mundo mais justo.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Maria Aparecida Vieira de Melo: Doutora em Educação pela UFPB (2020). Mestra em Educação, Culturas e Identidades pela UFRPE/FUNDAJ (2015). Pedagoga pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2010). Especialista em: Psicopedagogia (2012); Gestão Pedagógica (2013); Educação em direitos humanos (2014), Educação do campo (2015), História e cultura dos povos indígenas (2015), Tecnologias e artes (2019). Líder do Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN), Pesquisadora do Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais da Universidade Federal de Alagoas (NUAGRÁRIO/UFAL), Pesquisadora do Laboratório de Educação, Novas Tecnologias e Estudos Étnico-Raciais (LENTE/UFRN), e do Grupo de Estudo e Pesquisas Discursos e Imagem Visual em Educação (GEPDIVE/UFPB). Interesses em: Educação do campo, educação popular, movimentos sociais, processos educativos, interdisciplinaridade. Formação de professores. Gestão pedagógica e Políticas educacionais. Livros didáticos. EJA. Transdisciplinaridade. Estágio supervisionado. EAD. Análise Arqueológica do Discurso (AAD). Pedagogia Social.
E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6705733173478276>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6288-9405>.

Ricardo Santos de Almeida: Doutorando em Geografia na UFSM. Doctor en Ciencias de la Educación na UI. Mestrado: Geografia pela UFS (2016). Especializações: Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos - com Ênfase em Didática pelo IFRN (2020), Geografia Humana e Econômica pela UNINTER (2019), Administração Pública pela UCAM (2016); Geografia e Meio Ambiente pela UCAM (2014); Educação do Campo pela UCAM (2013);

Formação para a Docência do Ensino Superior (2011). Graduações: Pedagogia pela UNINTER (2018), Geografia Licenciatura pela UFAL (2014), Gestão de Pequenas e Médias Empresas pela FAA (2009). Desenvolve pesquisas relacionadas às temáticas: agronegócio, território e territorialidades, processos de ensino-aprendizagem em Geografia e Educação do/no campo. Docente da rede pública de Porto Calvo/AL e atua no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas/Universidade Aberta do Brasil. Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL); Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Camponeses (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020; do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (UFSM) e Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN) desde 2021. É também associado ao Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire).

E-mail: ricardosantosal@gmail.com.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>.

SUMÁRIO

PREFÁCIO	11
Maria Aparecida Cruz	
APRESENTAÇÃO	13
Maria Aparecida Vieira de Melo	
Ricardo Santos de Almeida	
A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO ENFRENTAMENTO AOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL	15
Sara Ingrid Borba	
A POLÍCIA MILITAR DE PERNAMBUCO E SUA ATUAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À CULTURA	28
Roseane Campos Pessoa	
A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E ALUNO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E O USO DE TECNOLOGIAS NA MODALIDADE EAD	48
Amanda Abreu Oliveira	
Lucianne Oliveira Monteiro Andrade	

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES E INSURGÊNCIAS NO ÂMBITO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	63
Fernando Icaro Jorge Cunha Suelen Martini Azambuja Mayra da Silva Cutruneo Ceschini Camila Pereira Burchard Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad	
CONHECENDO A ROTINA ESCOLAR A PARTIR DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA: A DOCÊNCIA E OFICINA REALIZADAS EM PARICONHA/AL	81
Ricardo Santos de Almeida	
ESTIMULANDO A PERCEPÇÃO AMBIENTAL E A CIDADANIA A PARTIR DE PROJETO DE EXTENSÃO NO PROEJA DO IFPE CAMPUS PESQUEIRA/PE	106
Maria Aparecida Cruz	
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA – CONCEITO, HISTÓRIA, AVANÇOS E RETROCESSOS	120
Debora Mota Marques Filippe Rocha Dutra	
GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO COLABORATIVA ESCOLAR E NÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA	150
Kátia Barbosa Feitosa Maria Aparecida Vieira de Melo	

O PAPEL DO PROFESSOR NO FOMENTO À LEITURA: 182
SEGREGADOR OU AGREGADOR DE SONHOS?
Cláudia dos Santos Gomes

PIBID CIÊNCIAS DA NATUREZA: ENTRELINHAS E 198
NARRATIVAS DE UM PIBIDIANO E O CONTEXTO DA
REDE PÚBLICA DE ENSINO
Fernando Icaro Jorge Cunha
Cristiane Barbosa Soares
Ailton Jesus Dinardi

PREFÁCIO

Os estudos aqui socializados evidenciam a relevância do desenvolvimento de ações didático-pedagógicas realizadas ou propositivas a acontecerem em espaços escolares e também não escolares e requerem para sua realização equipe, estratégias, planejamentos, formação pessoal e profissional docente que compreenda as diferentes dinâmicas educacionais que podem ser potencializadas dentro ou fora dos muros das escolas.

Todos os processos educativos que aqui estarão em evidência corroboram para transformações individuais ou coletivas, seja no plano educativo, seja no cotidiano dos que participam direta ou indiretamente na educação em espaços não escolares.

Os estudos aqui socializados por diferentes profissionais da educação estimulam a atuação dos futuros ou atuais profissionais em diferentes áreas do conhecimento que se relacionam com a educação permitindo-lhes o desprendimento das salas de aula evidenciando possibilidades diversas de interação seja pela Educação Popular ou pela perspectiva mais Freireana levando a educação em locais em que podemos desenvolver o ensino e a aprendizagem para diferentes pessoas, mesmo as que não tenham acesso à escola no momento em que se encontram ou que nunca tiveram, ou mesmo potencializar ações junto aos que nela institucionalmente encontram-se vinculados, em diferentes contextos.

Com isso, este livro, intitulado *Práticas Pedagógicas: em seus diversos contextos formativos* é um marco relevante no registro de práticas e discussões teórico-metodológicas sobre o tema, trazendo as múltiplas possibilidades no ensino e na aprendizagem dos mais diversos campos do conhecimento

valorizando assim a Educação brasileira praticando o
esperançar por meio da práxis.

Boa leitura!
Profa. Esp. Maria Aparecida Cruz
Instituto Federal de Pernambuco
Recife/PE, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6116-619X>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0715933285305483>
E-mail: cidavitor2003@yahoo.com.br

APRESENTAÇÃO

O presente livro, intitulado *Práticas Pedagógicas: em seus diversos contextos formativos*, traz uma contribuição imprescindível para o pensar em diversos aspectos, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Esta obra é resultado de um amplo debate e reflexões realizadas coletivamente entre as pesquisadoras e os pesquisadores com estudos aqui socializados.

As discussões aqui empreendidas contribuem para que a educação se consolide pluridimensionalmente mediante os artefatos culturais axiológicos em prol da emancipação social dos sujeitos de direitos. Deste modo, os sujeitos inseridos nos diversos contextos educacionais tendem a ressignificar-se enquanto sujeitos determinados a serem mais, na medida em que amplia os seus saberes, expectativas e perspectivas de vida por meio da sistematização do conhecimento. É o que se propõe demonstrar na organização deste livro conforme se propõe a sistematização dos capítulos que o subsidiam, pois a prática da interdisciplinaridade está permeada ao promover saberes desde modalidades educacionais, como a educação em espaços não formais e ainda especificidades metodológicas de ensino.

É por este arsenal de saberes que estão sistematizados com a finalidade de permear ao leitor um envolvimento transdisciplinar. Diagnosticar a necessidade formativa na contemporaneidade é uma premissa que perpassa pela busca ávida do conhecimento e também da sobrevivência, pois esta é uma necessidade do público do-discente que também pode aprender em contextos não formais, para além dos muros das escolas. Embora sejam premissas na legislação educacional que esta ocorra prioritariamente em espaços formais, mas nem sempre no cotidiano escolar isso é praticável e enriquecedor aos sujeitos participantes.

Esperamos que este livro contribua e enriqueça o conhecimento de graduandos, docentes, pesquisadores e amantes da educação.

Prof. Dra. Maria Aparecida Vieira de Melo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro Paulo
Freire – Estudos e Pesquisas, Caicó/RN, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6288-9405>
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6705733173478276>

Prof. Dr. Ricardo Santos de Almeida
Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas, Maceió/AL, Brasil.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5955679764505968>.

A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO POPULAR E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NO ENFRENTAMENTO AOS PROCESSOS DE EXCLUSÃO SOCIAL

NON-FORMAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF POPULAR EDUCATION AND SOCIAL MOVEMENTS IN FACING THE PROCESSES OF SOCIAL EXCLUSION

Sara Ingrid Borba¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9224-7489>. Pedagoga, Mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Educação na UFPB; Membro do Fórum Permanente em Educação do Campo (FEPEC-AL). Professora da educação de Jovens e Adultos na rede Estadual de Alagoas. Professora do Curso de Especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL). Marechal Deodoro/AL, Brasil. E-mail: ingridsara80@gmail.com

ABSTRACT: This study aims to present an approach on non-formal education, as a space of experiences lived by the subjects in dynamic interactions with each other with nature, culture in their social environment. Elaborated under the theoretical assumptions of popular education and social movements, non-formal education is evident in the text that draws attention to its relevance in the present scenario. It is supported by the theoretical contributions of Paulo Freire, in the sense of constituting itself as one of the fronts of resistance against the processes of exclusion of the working class and supporting a project of democratic society. Finally, considering how essential it is to build new sociability based on effective human development as a whole in its various ways of being and being in the world.

KEYWORDS: Education, Resistance, Social pedagogy.

INTRODUÇÃO

O olhar que os movimentos sociais tem tomado como desafio ao pensar a realidade das classes trabalhadoras parte

dos interesses e necessidades dos seus próprios sujeitos, esteve voltado a educação enquanto direito. Sendo este o sentido dado a educação como uma possibilidade de luta na conquista por direitos e no entendimento de Arroyo (2003, p. 30) “o aprendizado do direito pode ser destacado como uma dimensão educativa”.

Ao não oferecer educação para todos e em sua maioria de má qualidade, o Estado deixa de cumprir o seu papel e passa a negar tal direito, representando a persistência da ausência de cidadania, e, conseqüentemente comprometendo o desenvolvimento dos sujeitos e de sua comunidade, bem como as oportunidades ao trabalho, tratamento que se vem dando à educação para os povos do campo.

A luta dos movimentos sociais tem sido marcada por esta pauta, se organizando, se aglutinando e provocando ações do Estado, exigindo uma política pública de educação adequada às necessidades educativas específicas para as populações do campo.

As denúncias acerca dos graves problemas causados pela ausência da educação do/no campo, continuam presentes até hoje, destacando-se: a falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens, deixando-os fora da escola; falta de uma política de valorização do magistério; falta de apoio às iniciativas de renovação pedagógica; falta de uma política de financiamento diferenciada para dar conta de tantas faltas; a falta ou o inadequado transporte escolar; inadequações dos calendários escolares; permanência dos mais altos índices de analfabetismo no campo; currículos deslocados das necessidades e das questões e dos interesses dos seus sujeitos. Em contraposição a este contexto, reconhecemos os movimentos sociais existentes no campo e sua práxis educativa e que não pode esperar. Ele possui vida e inquietações, provoca, resiste e se posiciona. Afirmando que o campo está vivo e é dinâmico desenvolvendo um movimento pedagógico, através do modo de

viver, pensar e agir a sua vida social e cultural, expresso nas várias experiências que se desenvolvem neste espaço de vidas.

É a educação do campo, um viés na luta por direitos aos povos do campo identificados em seus princípios e práticas sociais, e em respeito às pessoas do campo em sua especificidade do modo de viver e criar a sua própria cultura. Culmina com a ideia de Freire (2005, p. 97) ao referir-se a “uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática”.

Foi o que fizeram os movimentos sociais de educação do campo, em seu caráter pedagógico enfrentou a problemática da educação e provocaram transformações, enfrentando, resistindo e propondo uma nova forma de organização social em que sejam atendidas as condições básicas de existência humana, com dignidade e igualdade de direitos. Forçando o surgimento e expansão de diferentes formas de organização da sociedade como a luta por reforma agrária.

No contexto de lutas, as ações do MST, enquanto sujeito desse movimento torna-se referência não apenas pela reforma agrária e educação, mas por outras dimensões de direito que emergem sobre novas demandas sociais contemporâneas, específicas a vários grupos sociais. No entanto, é válido ressaltar que, na história do MST, a ocupação da escola não é um processo concluído em todos os assentamentos e, em muitos casos, a escola que atende a comunidade do assentamento, oferecida pelos governos não contemplam a demanda específica dos que dela se utilizam. “Muitas famílias sem-terra convivem com a escola, até porque a relação que tem com ela é anterior à sua entrada no Movimento, mas não chegaram a ocupá-la” (CALDART, 2004, p. 224).

A luta pela educação escolar está internalizada na luta pela terra e está acontecendo exatamente nos processos de ocupações e acampamentos em que Caldart (2004, p. 224)

afirma que um fato que pode ser considerado histórico, exatamente porque representou, na época, a culminância de um processo que estava em andamento há quase uma década, e também pelos desdobramentos que ocorreram.

Trata-se do Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamento, que aconteceu em julho de 1987, no município de São Mateus, Espírito Santo, organizado pelo MST para começar a discutir uma articulação nacional do trabalho que já se desenvolvia, de forma mais ou menos espontânea, em vários estados.

A decisão do MST de lutar pela educação surge, inicialmente, do diálogo entre os próprios sem-terra que acreditam não só na luta pela reforma agrária, outras questões se fazem também necessárias para fortalecer o espaço de lutas. A necessidade de uma escola de acordo com a identidade dos sem-terra passou a ser uma demanda a se discutir e no período de 28 a 31 de julho de 1997, em Brasília, acontece o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária tendo como proposta de discussão a formação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), o mesmo funciona até hoje em parceria com o governo Federal, Universidades e Movimentos Sociais.

Destacamos ainda a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, em julho de 1998. “nesta conferência, uma rede de movimentos, organizações, associações e organismos internacionais deram impulso ao debate sobre a educação básica do campo, suscitando o pensar sobre as políticas de educação” (SOUZA, 2006, p. 34) Tantas mobilizações impulsionam a ênfase da educação para o MST voltada para o conceito de campo e não apenas de assentamento ou acampamento, como afirma Souza (2006, p.34).

Nessa luta identificamos avanços à construção de Uma Educação do Campo, enquanto conquista da cidadania, dos

direitos civis, em que a educação se constrói enquanto fenômeno capaz de contribuir com a formação humana do sujeito, pensando (teoria) sua problemática e as possibilidades de enfrentamento (prática) com vias a superação. A prática pedagógica que passa a existir nessa dinâmica pode ser entendida como a práxis educativa dos movimentos em que o MST pode ser visto como sujeito educativo.

A esse respeito Caldart (2004, p. 317) esclarece que olhar para o movimento social como sujeito pedagógico significa retornar uma vez mais à reflexão sobre a educação como formação humana e suas relações com a dinâmica social em que se insere, provocando assim uma reflexão a cerca deste fenômeno, abolindo a ideia da escola enquanto espaço exclusivo de educação. Exigindo um entendimento de que a educação enquanto resultante da prática social acontece dentro e fora da escola, podendo ser chamada de educação formal, não-formal e informal.

A educação informal corresponderia a ações e influências exercidas pelo meio, pelo ambiente sócio-cultural, em que se desenvolve por meio das relações dos indivíduos e grupos com seu ambiente humano, social, ecológico, físico e cultural, das quais resultam conhecimentos, experiências práticas, mas que não estão ligadas especificamente a uma instituição, nem são intencionais e organizadas. A educação não-formal seria a realizada em instituições educativas fora dos marcos institucionais, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação, escolares ou não, onde há objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática". (LIBÁNEO, 2000, p.23).

Nesse sentido, a educação é o conjunto das ações, processos, influências, estruturas, que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupos na sua relação

ativa com o meio natural e social num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. É uma prática social que atua na configuração da existência humana individual e grupal, para realizar nos sujeitos humanos as características de “ser humano”. “Numa sociedade em que as relações sociais se baseiam em relações de antagonismo, em relações de exploração de uns sobre os outros, a educação só pode ter cunho emancipatório, pois a humanização plena implica a transformação dessas relações” (LIBÂNEO, 2000, p. 22).

Se há educação em vários âmbitos sociais e sob várias formas o movimento social, assim como a escola, a família e os grupos sociais consistem em ato educativo e como tal possuem intenções e essas intenções são denominadas por Libâneo (2000) de intencionalidades, fazendo aí a aproximação com a educação enquanto formação humana fazendo jus a busca por uma educação emancipadora na contemporaneidade para buscar superarmos as condições sociais fomentadas a partir da formação econômica e territorial, no caso brasileiro.

Brandão (2007) nos apresentar em seus estudos no clássico livro “O que é Educação”, uma abordagem sobre educação, bastante difundidas, quando estudado o conceito nos cursos de licenciatura em Pedagogia. No referido livro o autor apresenta a compreensão que a educação se dá nos vários espaços, “lugar da vida e do trabalho: a casa, o templo, a oficina, o barco, o mato, o quintal. Espaço que apenas reúne pessoas e tipos de atividade e onde viver o fazer faz o saber.” Brandão (2017, p. 32) ele defende a educação enquanto “exercício de viver e conviver” reafirmando as concepções de Paulo Freire (2005, p. 79) quando diz que “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa. Os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo”.

A educação dessa forma não está apenas no âmbito da escola, mas nos espaços de viver, envolve a família, comunidade e principalmente os sujeitos que se tornam

construtores de sua aprendizagem e por elas se interessam, por que fazem sentido à sua vida pessoal e coletiva. Com esta afirmação não se pretende negar o valor que a escola tem, mas ampliar a compreensão dos espaços de aprender, de ensinar e de ser e estar no mundo. Daí que destacamos nos estudos do referido autor o entendimento de que a vida é maior que a educação que por sua vez é maior que a escola e seus processos de ensino, institucionalizados a partir da pedagogia. No entanto aqui, nos deteremos a busca por exposição das três concepções de educação, entendendo que a educação não formal e informal é congruente. Educação formal, Educação não formal e educação informal. A educação formal especificamente tratada no âmbito da escola pode ser entendida segundo Gadotti (2005, p. 2):

A educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. A educação não-formal é mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática. Os programas de educação não-formal não precisam necessariamente seguir um sistema seqüencial e hierárquico de "progressão". Podem ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem.

É possível perceber ainda em Gohn (2006) aproximações com o entendimento de Gadotti (2005) ao afirmar que "a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdo previamente demarcados". Neste sentido deixa claro a marca da sistematização, escolha do que e como ensinar. No entanto isto não está demarcado no campo da educação não formal que alguns confluem para a educação informal no sentido conceitual.

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (GOHN, 2006, p. 2).

A educação não formal é ainda amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (9394/1996), ao apresentar em seu Artigo 1º, “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). A mesma, passa ainda a constituir com a base da Pedagogia Social¹ Ressalta-se ainda que estas concepções são de origem da educação popular como forma de novos arranjos educacionais em um contexto político específico como os das décadas entre 1960 e 1980 como nos afirma a seguir Marandino (2017, p. 812):

Esta divisão, muito presente no contexto latino americano, recebeu influência dos movimentos de educação popular intensificados nas décadas de 1960, 1970 e 1980, sendo o termo *não formal* muitas vezes associado a iniciativas educativas de natureza política e com objetivo de transformação

¹A Pedagogia social não é considerada ou evidenciada na LDB (9394/96). No entanto, é compreendida como um processo formativo que acontece em diferentes espaços sociais, dando visibilidade a atuação do pedagogo nas diversas áreas que necessitam de vários profissionais atuando, o pedagogo social compõe este quadro de atendimento emergente no contexto da sociedade, o das causas sociais.

social que marcaram esses períodos. Nos dias atuais, contudo, encontramos referências na literatura que optam por utilizar outras expressões e conceitos que se aproximam da ideia de não formal como "pedagogia social", "educação social" e "aprendizagem por livre-escolha".

Em literatura da época afirma-se que estas três proposições educacionais estavam em amplo desenvolvimento, no entanto atualmente pouco se faz relação a esta referência em seu contexto econômico, político e social daquele momento histórico. Também explicitadas por Caliman (2010), ao firmar que no Brasil ela é abordada como uma pedagogia crítica e emancipadora dos indivíduos, que se ocupa particularmente da educação social, posicionando-se no enfrentamento as desigualdades sociais e as condições de vulnerabilidade social em que se encontram os sujeitos.

À educação não formal, formal e informal foi denominada por "aprendizagem de livre-escolha, uma forma simplista para se "enfrentar a confusão entre os termos". Uma complexidade que segundo Marandino (2017, p. 812) "aprendizagem por livre escolha" é todo tipo de aprendizagem que pode ocorrer fora da escola, especialmente em museus, centros de ciências, organizações comunitárias e nas mídias impressa e eletrônica (incluindo a Internet)." Segundo a literatura sobre o tema.

Para adentrarmos mais na compreensão destas concepções temos, no campo da pesquisa brasileira a referência dos estudos sobre a educação formal, informal e também não formal, apresentados por Gohn (2006, p. 3) que em primeiro momento afirma que,

A educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades

e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Em suma, consideramos a educação não-formal como um dos núcleos básicos de uma Pedagogia Social.

A abordagem que se defende neste estudo é que a não formal tem também, e principalmente, aspectos e bases na educação dos movimentos sociais que por sua vez são considerados movimentos educativos e se fortalecem no campo epistemológico da educação popular, quando se posiciona claramente em favor da classe trabalhadora, nos homens e mulheres que se constituem nos variados espaços sociais, sejam no campo ou na cidade; em grandes centros ou periferias.

É necessário reatar o vínculo da educação com um projeto educativo, político e democrático que estejam comprometidos com a vida das pessoas e do planeta. Uma prática social alicerçada como nos mostra Freire (2005, p. 65-66) em “uma dimensão necessária da prática social, como prática produtiva, a cultural, a religiosa etc.” é necessária uma prática social capaz de ajudar a pensar e enfrentar a problemática da vida cotidiana. Os problemas nascem entre os homens, e baseados em Paulo Freire, surgem das relações uns com os outros e com a natureza, mas há alternativas possíveis de mudança, pois como ele mesmo escreveu “os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, p. 79).

A escola, os professores e suas práticas precisam trabalhar os problemas da vida, na perspectiva da educação e da aprendizagem problematizadora, associada à educação

libertadora e que dessa forma, estaríamos enfrentando o problema da exclusão das classes populares do direito a uma educação de qualidade e neste sentido os movimentos sociais e a educação popular precisam ser retomados como frente de atuação.

Enquanto sujeitos legitimados pela coletividade em representatividade aos seus processos de luta, na busca por participação da sociedade civil nas decisões políticas Gohn (2006, p. 4) afirma que “as novas práticas constituem, assim, um novo tecido social denso e diversificado, tencionam as velhas formas de fazer política e criam novas possibilidades concretas para o futuro, em termos de opções democráticas”. Sendo assim, a educação deve ser libertadora e deve confluir para dar sentido às nossas vidas e todos os saberes e aprendizagens devem confluir para que possamos contribuir para uma sociedade mais justa independentemente do local em que os processos educativos aconteçam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O papel desempenhado pela escola e pela educação escolar está assentado em atendimento às lacunas deixadas pela família no processo de formação de crianças e jovens e de modo recente verifica-se o percurso da sociedade caminhando em direção a ausência da ação do Estado em desempenhar seu papel em promover os direitos sociais, como educação, saúde, moradia.

Noutra direção tenta destituir as ações dos movimentos sociais na efetivação de ações que constroem outras possibilidades de vida, de trabalho, de convivências. Neste entremeio a educação tem sido atacada de modo a impossibilitar qualquer outra finalidade que não seja atender aos interesses de construção de um modelo neoliberal, desumano e autoritário de sociedade que tende a se firmar no

Brasil, aliados à política massiva de ataque aos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras.

Torna-se cada vez mais urgente rediscutir as possibilidades de retomadas de ações sociais coletivas aliadas às várias expressões de movimentos sociais, tendo como premissa básica o enfrentamento às injustiças e a retirada de direitos conquistados. A educação é o grande viés de luta, de promoção da dignidade humana, o que explica a reelaboração das políticas públicas educacionais, promovidas pelo Estado em contraposição a autonomia, participação e liberdade dos homens e mulheres. Resgatar os espaços de enfrentamento através da educação não formal é promover a resistência a processos negadores da existência humana em suas mais variadas formas, combatendo todas as mazelas da violência que se instaurou no país, sob pena de perder de vista a nossa humanidade, nossa autonomia e ainda a nossa liberdade.

REFERÊNCIAS

1. ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.
2. ARROYO, Miguel Gonzales. *Passageiros da noite*. Petrópolis/RJ: Vozes Limitada, 2017
3. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2017.
4. CALDART, Rosely S. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. São Paulo: Expressão Popular. 2004.
5. CALIMAN, G. Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador Social Pedagogy and its potential for being transforming and critical. *Revista de Ciências da Educação*, UNISAL, Americana/SP, Ano XII, Nº 23 - 2º Semestre/2010, Pedagogia Social: seu potencial crítico e transformador. p. 341-368 UCB. Disponível em:

- <www.revista.unisal.com.br/ojs/index.php/educacao/article/view/73/142>. Acesso em: 12 abr. 2020.
6. FREIRE, Paulo. A Concepção “Bancária” da Educação como Instrumento da Opressão. Seus Pressupostos, sua Crítica. In: *Pedagogia do Oprimido*. 41 ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2005.
 7. GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Institut International Des Droits de L’enfant (IDE) Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.
 8. GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal na pedagogia social. In: *Anais... I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 1., 2006. Proceedings online... Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. Disponível em:
<http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092006000100034&lng=en&nrm=abn>. Acesso em 13 abr. 2020.
 9. LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* 3 ed. São Paulo/SP, Cortez, 2000.
 10. MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não formal e informal? *Ciênc. educ.* (Bauru), Bauru, v. 23, n. 4, p. 811-816, dez. 2017. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132017000400811&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 abr. 2020.

A POLÍCIA MILITAR DE PERNAMBUCO E SUA ATUAÇÃO NA GARANTIA DO DIREITO À CULTURA

THE PERNAMBUCO MILITARY POLICE AND THEIR ROLE IN GUARANTEEING THE RIGHT TO CULTURE

Roseane Campos Pessoa¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0192-3520>. Bacharel em Ciências Sociais-Sociologia, UFPE. Especialista em Projetos Sociais, FAFIRE e em Educação Profissional, IFPE. Recife/PE, Brasil. E-mail: rose.campospessoa@gmail.com.

ABSTRACT: This report aims to record actions developed by the Military Police of Pernambuco in the audiovisual axis. Such actions are aimed at holding cinema shows, with the exhibition of national short films, aimed at peripheral populations and / or in situations of social vulnerability in different places of operation of this corporation, in the city of Recife and the Metropolitan Region. In this text three experiences will be reported, which took place between the years 2009 and 2019, regarding the realization of the following intervention projects: Festival CineCreed, Programa Exibição de Cinema Social - PRECISO e Projeto Circuito Comunitário de Cinema (CCC).

KEYWORDS: Social defense, Cinema shows; National short films.

INTRODUÇÃO

O texto a seguir tem por objetivo o registro de três ações resultantes de uma parceria com a Polícia Militar de Pernambuco (PMPE), visando à garantia ao direito à cultura e a difusão das manifestações culturais, direitos previstos na Constituição Federal de 1988. Estas ações, aliam cultura e segurança, com a proposta de levar cinema, realizando mostras de cinema focadas na a exibição de curtas metragens nacionais, às populações caracterizadas pela ausência de

direitos de cidadania, podendo assim dizer que tais ações culturais se dão no âmbito dos Direitos Humanos.

O relato apresentado neste artigo é resultado do período de 11 anos (2009 a 2019) cujo marco inicial foi a realização do 1º Festival CineCreed, 2009, Mostra de cinema realizada no Centro de Reeducação da Polícia Militar de Pernambuco (CREED), unidade prisional destinada a policiais e bombeiros militares.

Em 2011 foi criado o Programa Exibição de Cinema Social (PRECISO), o qual surgiu com o objetivo de criar condições para agregar uma mostra competitiva ao Festival CineCreed, da qual podem participar produções de cineastas e documentaristas de todo o território nacional.

A partir do ano de 2012 o PRECISO teve suas ações ampliadas com a realização de demandas referentes a outras mostras de cinema. Entre as quais, será relatado neste texto, o Projeto Circuito Comunitário de Cinema (CCC), resultado de uma parceria estabelecida com o 13º Batalhão da Polícia Militar de Pernambuco (13º BPM), para a realização de mostras de cinema em comunidades periféricas da cidade do Recife.

CINECREED E O PROGRAMA RECONSTRUINDO A CIDADANIA

No ano de 2008, a unidade prisional Centro de Reeducação da Polícia Militar de Pernambuco (CREED), localizada no município de Abreu e Lima, Região Metropolitana do Recife, destinada a policiais e bombeiros militares implantou o Programa Reconstruindo Cidadania (PRC).

Este programa foi fundamentado nos princípios da Cultura de Paz e no entendimento de que a dignidade é uma qualidade inerente à condição humana². Tendo ainda, a crença de que o Estado realiza a retirada de pessoas da convivência

²Fundamento constitucional previsto no artigo 1º da Carta Magna do Brasil de 1988.

social por acreditar que um estabelecimento prisional reúne as melhores condições para assegurar o adequado processo de reajustamento de suas condutas³.

As iniciativas do PRC estavam além da simples alternativa ao ócio, pois visavam à oferta de condições objetivas para que os reclusos pudessem vivenciar momentos de reintegração à sociedade a partir da efetiva participação nas ações propostas.

Entre outubro de 2008 e maio de 2009 foram desenvolvidas cerca de trinta ações: realização de cursos, palestras e cerimônias religiosas, comemorações de datas festivas - com a participação de cônjuges, filhos e parentes – e instalação da biblioteca, consultório odontológico e academia de defesa pessoal. Sendo importante ressaltar que tais atividades sempre ocorreram conforme os parâmetros de normatização institucional, fato que contribuiu para a administração prisional promover a ampliação dos postos de trabalho destinados aos reeducandos⁴.

Diante desta experiência exitosa, surgiu a ideia de incluir no rol das ações do PRC, uma atividade cultural destinada a exibição de curtas metragens nacionais. Ou seja, a Polícia Militar de Pernambuco (PMPE), se propondo a atuar como protagonista na garantia ao direito à cultura, com a realização de mostras de cinema na unidade prisional CREED, criando um ambiente de interação entre os reeducandos, familiares e comunidade.

A opção por curtas metragens se deu devido ao pouco tempo disponível para realização do evento, cerca de duas horas e meia no período da noite, uma vez que por se tratar de uma unidade prisional existem rotinas específicas como jantar,

³A função ressocializadora de pena consta no artigo 1º da lei nº 7. 210/ 84, lei de Execução Penal (LEP).

⁴O artigo 126 da LEP prevê a remição de 1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.

contagem dos presos para retorno às celas. Além disso, o referido formato permitiria a exibição de filmes de vários gêneros, conteúdos e abordagens, possibilitando que o público tivesse contato com o rico universo das inúmeras formas de fazer cinema.

A ideia de levar cinema a este público se deu devido ao interesse pela sétima arte de um oficial⁵ da Polícia Militar (PM) lotado na referida unidade prisional, que por este motivo, participou do VI Panorama Recife de Documentários⁶, evento formado por sessões de cinema e discussão acerca dos filmes exibidos sob a coordenação e mediação do professor do curso de jornalismo da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Alexandre Figueirôa.

Dentre as diversas atividades deste evento houve uma sessão de cinema destinada a exibição de curtas-metragens produzidos por estudantes do curso de jornalismo da UNICAP. Ao término da sessão no cineteatro Apolo, o mediador argumentou que qualquer ambiente poderia ser transformado em uma sala de cinema; para isto bastava ter disponível um computador, um Datashow, uma caixa de som e um pen drive.

Tal afirmação fez o oficial PM refletir que o CREED reunia condições para a exibição de filmes, pois a unidade prisional contava com recursos humanos, por ter formação em Assistência de Direção recebida no 8º CINE PE - Festival Audiovisual (2004), e conhecimento sobre o processo de distribuição de filmes nacionais e para avaliação dos aspectos técnicos de um filme adquiridos em diversos outros eventos desta natureza e de recursos físicos, tendo em vista que a

⁵ Francisco Pires, coordenador do Sistema PRECISO de Comunicação ao lado de José Batista.

⁶ Evento promovido pela Fundação de Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife no período de 4 a 8 de maio de 2009, nos cineteatros Apolo e do Parque.

unidade dispunha dos equipamentos necessários para a realização de uma sessão de cinema⁷.

Tais reflexões permitiram que fossem dados os primeiros passos para a realização de um festival de cinema na referida corporação. Cinema alçado à condição de política pública para ressocialização. Desta forma, foi solicitado ao professor Figueirôa apoio para a disponibilização dos filmes de curtas metragens produzidos pelos estudantes do curso de Jornalismo da UNICAP, todos eles Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), para exibição no pátio interno da unidade prisional, CREED. O professor aceitou se tornar parceiro do festival - evento ao ar livre, aberto ao público de forma gratuita. Convém ressaltar que outros cineastas, documentaristas e instituições locais também contribuíram para que o evento acontecesse, disponibilizando seus respectivos acervos.

Diante deste cenário, a proposta foi apresentada ao diretor do CREED, como sendo uma oportunidade desta unidade militar se tornar um espaço para exibição do cinema nacional, podendo propiciar renda extra, arrecadação de alimentos, integração entre os reeducandos e a comunidade, e, estimular a convivência familiar através da concessão de permanência de cônjuges e filhos na área prisional durante os três dias em que o festival audiovisual fosse realizado (sexta, sábado e domingo). O conjunto de ações propostas estava voltado para a garantia da dignidade da pessoa humana e paz social tendo como foco os direitos culturais, econômicos e sociais. Se caracterizando assim, como uma ação de fomento aos Direitos Humanos. Diante dos benefícios previstos e nenhum custo demandar ao CREED, à PM ou ao Estado, a proposta para a realização de uma mostra de Filmes

⁷ Ademais um evento de cultura voltado para pessoas privadas de liberdade atendida à lei de execução penal (Seção II – Dos Direitos), e, também à Constituição Federal que em seu artigo 215 prevê a garantia a todos do pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes de cultura nacional.

Digitais, no pátio externo prisional do CREED, aberta ao público e com acesso gratuito foi aprovada.

Estava criado o Festival CineCreed - Cinema, Cultura, Renda Extra, Entretenimento e Defesa Social, este evento seria mais que uma garantia ao acesso à cultura nacional através do audiovisual, também se caracterizava como espaço destinado à geração de renda com a comercialização de lanches, e, ao exercício da solidariedade, vez que atrelava o acesso ao evento a uma possível doação de gêneros alimentícios destinados a instituições de assistência social do município de Abreu e Lima. Sua primeira edição aconteceu no ano de 2009, passando a fazer parte da agenda do Programa Reconstruindo a Cidadania.

Em 2010, ao final da segunda edição, a Divisão de Laborterapia, Assistência Social e Psicologia da referida unidade prisional realizou uma enquete sobre o evento, a qual obteve o resultado de que o Festival CineCreed era uma experiência de sucesso. Fato que possibilitou trazer uma inovação ao evento, agregar uma mostra competitiva.

Dentre as muitas providências necessárias para inserção de tal atividade, a gestão do CineCreed dotou o festival de endereço virtual, sítio eletrônico, edital e curadoria. E, neste contexto, surgiu o Programa Exibição de Cinema Social (PRECISO).

PROGRAMA EXIBIÇÃO DE CINEMA SOCIAL – PRECISO

O PRECISO foi criado em julho de 2011 como uma proposta destinada à exibição, produção, ensino, estudo e debate do cinema, prioritariamente, para as populações periféricas e/ou em vulnerabilidade social. Está assentado nas Normas e Princípios das Nações Unidas sobre Prevenção ao Crime e Justiça Criminal, especificamente nas Diretrizes para Cooperação e Assistência Técnica na Área de Prevenção ao

Crime Urbano (Anexo da Resolução 1995/9, do Conselho Econômico e Social) e na Constituição Federal de 1988. Em relação a ONU, primordialmente, no que diz respeito às ações de prevenção primária ao crime, ou seja: redução de oportunidades de cometimento de delito, promoção do bem-estar e dos direitos humanos, responsabilização social, e facilitação da adaptação dos métodos de trabalho da polícia e dos tribunais. Na Carta Magna, com a previsão de que a segurança pública é dever do Estado e direito e responsabilidade de todos (artigo 144) e com a garantia ao acesso e a difusão das manifestações da cultura nacional (artigo 215). Este programa se caracteriza pela forma de trabalho voluntária, independente e autônoma. Seus eventos resultam de parcerias sem fins lucrativos e vínculos com movimentos, organizações, instituições públicas ou privadas e, estão voltadas, de forma prioritária, às populações caracterizadas pela ausência de direitos de cidadania.

O início das atividades do PRECISO se deu com a demanda para a elaboração e publicação do edital para o III CineCreed a ser realizado em 2011, incluindo a partir de então uma mostra competitiva. Tal edital teve como objetivo a seleção de curtas metragens nacionais com até trinta minutos de duração, destinados a participação na 1ª Mostra Competitiva do CineCreed, cuja escolha do melhor curta metragem seria realizada pelo público presente.

No período entre os anos de 2009 e 2017, o Festival CineCreed ocorreu nas dependências do CREED, local onde aconteceram suas nove primeiras edições, das quais, sete foram também mostras competitivas. A partir da décima edição, ocorrida em 2018, o referido festival foi realizado em outras instituições que lidam com a privação de liberdade⁸.

⁸Até a sua décima primeira edição em 2019, o CineCreed havia recebido cerca de 1.500 (mil e quinhentas) inscrições oriundas de 21 (vinte uma) estados da federação e

Diante do compromisso com a popularização do cinema, a inscrição dos filmes curtas metragens para a Mostra Competitiva do CineCreed estão vinculados à prévia autorização ao PRECISO, para exibi-los em suas diversas ações gratuitas e sem fins lucrativos. Diante da utilização de tal estratégia e da consolidação do evento no cenário nacional foi construído um acervo com variados temas, gêneros e abordagens possibilitando a realização de outras demandas por mostras de cinema oriundas de estabelecimentos prisionais e socioeducativos, associações comunitárias, unidades de saúde e escolas públicas. Dentre as diversas realizações do PRECISO⁹, será relatada a seguir a experiência do Circuito Comunitário de Cinema.

PROJETO CIRCUITO COMUNITÁRIO DE CINEMA (CCC)

A realização deste projeto foi resultado de uma parceria entre o PRECISO e o 13º Batalhão da Polícia Militar de Pernambuco (13ºBPM), Organização Militar Estadual (OME) responsável pela preservação da ordem pública na zona norte da cidade do Recife. Diante do interesse desta OME em ofertar um projeto audiovisual, buscando atuar conforme normas e princípios das Nações Unidas sobre prevenção ao crime, tendo em vista a rotina diária dos membros desta corporação com os elevados índices de violência no estado de Pernambuco envolvendo crianças, adolescentes e jovens, ora como autores, ora como vítimas de crimes.

Aliando este contexto à perspectiva de popularização do cinema com a exibição de curtas metragens nacionais, foi proposto o Projeto Circuito Comunitário de Cinema (CCC) -

do Distrito Federal realizadas por mais de 700 (setecentos) cineastas e documentaristas do cinema nacional.

⁹No sítio eletrônico do PRECISO, o www.precisope.com, pode-se ver todos os projetos realizados.

Prevenção social ao crime em comunidades periféricas localizadas no território do 13º BPM. As ações previstas neste projeto buscavam contribuir com o fazer segurança pública a partir de uma experiência colaborativa de inclusão social, fazendo uso de uma metodologia participativa.

As atividades tinham como pressuposto evidenciar atitudes, valores e comportamentos relacionados à tolerância, solidariedade, não-violência, direitos humanos, desenvolvimento sustentável e igualdade de gêneros, prioritariamente aos jovens, adolescentes e crianças.

A realização do CCC introduziu novas formas ao trabalho desta OME; se configurando como um espaço de participação democrática com a busca pela redução da vulnerabilidade social e seus efeitos, e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida nas comunidades sob a responsabilidade desta organização.

As ações do Projeto Circuito Comunitário de Cinema tiveram início em dezembro de 2017, se estendendo por todo o primeiro trimestre de 2018 e foram divididas em três etapas.

A primeira etapa, destinada ao planejamento das suas atividades, se deu a partir das tratativas no contexto da conjugação entre o interesse do 13º BPM levar cinema às suas comunidades e o PRECISO, programa responsável pela gestão do referido projeto. Fazendo uso de uma estratégia emancipadora, centrada na cooperação e envolvimento de todos os atores - gestores do CCC/PRECISO, comunidades e organização militar, considerando que todos os segmentos envolvidos são protagonistas na formatação e promoção das atividades.

Vale destacar que o envolvimento desta OME, se deu tanto na viabilização das respectivas ações previstas também como participante do projeto, recebendo uma mostra de cinema destinada aos membros desta corporação.

A atuação das lideranças comunitárias foi tratada como um aspecto fundamental para que o projeto fosse uma experiência de sucesso. Inseridas no cotidiano local e tendo conhecimento sobre as necessidades dos seus territórios, estavam aptas a identificar possíveis demandas locais. Com este olhar, o CCC se apresentou como uma oportunidade para o fortalecimento destes atores com a previsão de ações que visavam o estímulo ao compromisso e envolvimento dos mesmos. A proposta de trabalho do CCC foi consolidada ao longo de três reuniões ¹⁰ realizadas no auditório da sede desta OME. Delas participaram os representantes do 13º BPM, do PRECISO e das comunidades Ilha do Joaneiro, Vila Saramandaia, Vila Santa Luzia, Chão de Estrelas e Campina do Barreto.

A primeira reunião se destinou a apresentação do projeto e sua metodologia de trabalho. As atividades foram iniciadas com a apresentação dos gestores do PRECISO e das lideranças presentes, as quais fizeram um breve relato sobre suas respectivas ações em suas comunidades. A seguir, ocorreu a apresentação do Circuito Comunitário de Cinema e a fim de contextualizar a proposta foi exibido o curta metragem Salu e o Cavalo Marinho, premiada animação de Ceci da Fonte que narra a trajetória artística do rabequeiro pernambucano Mestre Salustiano. Ao término da exibição, foi solicitado aos líderes comunitários presentes sugestões de temas a serem tratados durante a realização da mostra de cinema em suas comunidades. Foram sugeridos os seguintes temas: drogas, adolescência, protagonismo juvenil, solidariedade, meio ambiente e saúde.

Ao final, o encontro foi avaliado, sendo unânime o comentário de que gostaram da atividade e que a iniciativa do

¹⁰As reuniões, previamente agendadas, foram realizadas nos dias 20 e 27 de dezembro de 2017, e, no dia 10 de janeiro de 2018, todas no auditório da sede do 13ºBPM.

13º BPM era bastante pertinente face à grande carência de ações lúdicas em seus territórios.

A segunda reunião teve como foco a montagem da sessão de cinema, com aproximadamente 60 minutos de duração, a ser exibida durante a mostra de cinema. A seleção dos filmes foi realizada pelas lideranças, e resultou em uma sessão composta sete curtas metragens, cuja escolha foi realizada mediante a exibição de 12 curtas pré-selecionados pelos gestores do PRECISO, considerando os temas sugeridos na reunião anterior e o perfil do público que receberá o evento.

Esta atividade contou com a participação do coordenador de projetos da Primeira Igreja Evangélica Batista da Torre, a convite da liderança comunitária da Vila Santa Luzia - Torre, o qual solicitou se integrar ao CCC, já que uma das ações ocorridas sob sua coordenação é voltada para os jovens da Vila Santa Luzia.

A terceira reunião foi destinada à vivência das atividades previstas para serem realizadas durante a mostra de cinema sob a responsabilidade das lideranças comunitárias visando o fortalecimento destas e das organizações que representam, a partir de uma participação ativa junto ao público assistido pela respectiva ação em suas comunidades.

Foi realizada uma simulação das atividades, se constituindo em uma oportunidade para dirimir as dúvidas e proporem sugestões acerca destas. O objetivo de tais atividades é identificar possíveis perfis interessados pela sétima arte. As quais podem ser vistas a seguir:

Aplicação de questionário acerca de gostos, desejos e percepção dos filmes - tentativa de identificação se o público já tinha algum tipo de contato com cinema.

Realização de prospecções imagéticas, escritas e orais após a exibição dos curtas - oportunidade de contato direto com ações relacionadas à produção de filmes, buscando a identificação de habilidades e uma possível desmistificação

acerca do tema fazer cinema, tendo em vista que produzir textos e desenhos são atividades inseridas na produção de qualquer filme.

Seleção do melhor filme exibido - atividade realizada no intuito de estimular a manifestação acerca das respectivas opiniões e desenvolvimento do espírito crítico favorecendo um ambiente de maior integração entre os participantes.

Divulgação de concurso de fotografia e vídeo a ser realizado durante o encerramento do projeto. As fotografias e vídeos produzidos deveriam retratar temas ligados ao cotidiano local, buscando dar visibilidade a suas comunidades e estimular o envolvimento com elementos pertinentes a sétima arte. A produção deste material e a realização do concurso são demandas previstas para ocorrerem após a mostra de cinema - o encaminhamento do material produzido, aos gestores do PRECISO, seria realizado pelas respectivas lideranças.

O contato com tal metodologia de trabalho, em que estava prevista a exigência de envolvimento das lideranças frente à realização das atividades era uma situação nova. Pela primeira vez recebiam um projeto que havia ações a serem desenvolvidas por eles. Apesar desta nova situação ter provocado impacto no primeiro momento, foi acatada e foram dados os devidos encaminhamentos para que o projeto fluísse tendo os seguintes produtos: termo de adesão ao projeto assinado, formulário de pesquisa "Quem são e o que pensam os líderes comunitários do Recife", preenchido, agendamento das visitas aos locais destinados a exibição da mostra de cinema e realização das entrevistas com as lideranças comunitárias.

A segunda etapa do Circuito Comunitário de Cinema teve início no dia 15 de janeiro de 2018 e constituiu-se de duas atividades: visitas técnicas para a avaliação do local destinado a receber a mostra de cinema, e, gravação em vídeo de entrevista

com a respectiva liderança acerca da contextualização da realidade local.

De maneira geral, tais atividades ocorreram conforme previsto. Merecendo destaque duas situações não previstas inicialmente no projeto. A primeira, promovida pela liderança da Vila Santa Luzia, com a indicação da Escola de Referência Creusa Barreto Dornelas Câmara como local para receber o CCC sob a alegação de indisponibilidade de espaço físico, e, esta ser, parceira da associação.

Desta forma, a referida escola se integrou ao projeto e o gestor da mesma participou das respectivas atividades previstas.

A segunda, veio da liderança comunitária da Campina do Barreto, que participou de todas as reuniões do CCC, e informou que sua localidade não tinha condições de receber a mostra de cinema e o seu público participaria da Mostra de cinema de Chão de Estrelas, já que são áreas vizinhas e as organizações são parceiras, sendo comum a realização de atividades em conjunto.

Durante as visitas técnicas também foram definidas as respectivas datas para a realização da Mostra de Cinema do CCC em cada comunidade¹¹.

A terceira e última etapa do CCC estava destinada a finalização do respectivo projeto, cuja culminância ocorreria com a realização de uma exposição das melhores prospecções, escritas e imagéticas, fotografias e vídeos produzidos em cada localidade. E realização de concurso para a escolha dos melhores produtos nas respectivas categorias.

O sucesso desta atividade exigia comprometimento das lideranças, no exercício do seu protagonismo de forma efetiva, pois estavam sob sua responsabilidade o recebimento e

¹¹Dia 25.01.18, Chão de Estrelas; dia 06.02.18, Escola Creusa Barreto Dornelas Câmara na Vila Santa Luzia – Torre; dia 21.02.18, Ilha de Joaneiro; dia 27FEV18, Vila Saramandaia; dia 06.03.2018, Primeira Igreja Evangélica Batista da Torre Vila Santa Luzia – Torre; e, dia 07.03.18, 13º BPM.

encaminhamento, aos gestores do PRECISO, das prospecções produzidas após a mostra de cinema, entrega das fotografias e vídeos produzidos, conforme o calendário previsto. E, a definição dos critérios para escolha das melhores prospecções, fotografias e vídeos do concurso a ser realizado durante a exposição.

Todas as etapas do Projeto Circuito Comunitário de Cinema ocorreram conforme planejado, em um ambiente bastante participativo. Sendo encerrado, em 05 de abril de 2018, a partir das dez horas, no auditório do 13º BPM, com a exposição das melhores prospecções escritas e imagéticas, fotografias e vídeos produzidos durante o projeto, aberta a todos os envolvidos e convidados. Nesta ocasião, foi realizado o concurso para escolha da melhor prospecção escrita e imagética, melhor fotografia e melhor vídeo do Projeto Circuito Comunitário de Cinema. Os quais foram selecionados por três dos convidados escolhidos durante a ocasião e premiados com uma placa de melhor prospecção escrita e imagética, melhor fotografia e vídeo, conforme pode ser visto a seguir.

Quadro 1. Vencedores das premiações

Luana Vanessa/Ilha de Joaneiro	Melhor Prospecção Escrita
João Victor/Primeira Igreja Evangélica Batista na Torre	Melhor Prospecção Imagética
Letícia Maria/EREF Creusa Barreto Dornelas Câmara/Vila Santa Luzia	Melhor Fotografia
Everaldo Nascimento/Ilha de Joaneiro	Melhor Vídeo

Fonte: Projetos do PRECISO¹²

¹² Sítio eletrônico www.precisope.com.

A metodologia de trabalho utilizada nos projetos de intervenção tratados neste artigo segue as premissas do PRECISO, cuja característica essencial é a construção coletiva com o estímulo à participação ativa de todos os envolvidos, acreditando que todos têm a contribuir e podem se tornar protagonistas de suas histórias. Assim, o fazer contínuo e participativo se faz presente em todas as ações deste programa buscando sempre o aprimoramento de seus processos.

Desta forma, a avaliação processual se constitui como um aspecto fundamental para a consolidação de suas atividades. Ocorre tanto internamente como externamente. Internamente, entre os gestores do PRECISO, durante a realização dos processos. E, externamente, entre os gestores do projeto e seus respectivos parceiros, ao final da realização dos projetos. Em ambas as situações o foco é a melhoria das atividades realizadas observando os aspectos positivos, negativos, quantitativos e qualitativos.

A avaliação externa é uma atividade prevista para ocorrer de forma individualizada entre os gestores do projeto e seus respectivos parceiros.

No contexto abordado neste texto, o PRECISO, teve como parceiras duas unidades da Polícia Militar de Pernambuco (PMPE), o Centro de Reeducação da Polícia Militar de Pernambuco (CREED) e o 13º Batalhão da PMPE (13º BPM); e quatro comunidades Chão de Estrelas, Ilha de Joaneiro, Vila Santa Luzia e Vila Saramandaia todas inseridas no território do 13º BPM.

As parcerias com as unidades da Polícia Militar de Pernambuco foram bastante enriquecedoras e desafiadoras. Trouxeram um novo olhar para todos os segmentos envolvidos nos projetos a PMPE atuando em uma área diferente da garantia da segurança, indo além do policiamento, sendo agente de atividades culturais. Tal contexto trouxe uma perspectiva humanizada para sua ação cotidiana, tendo em

vista que a cultura se caracteriza como um elemento agregador, que aproxima pessoas e grupos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante deste cenário, os projetos tratados neste artigo se caracterizaram também como uma experiência inovadora tanto para os membros da polícia militar como para os diferentes parceiros, seja os realizadores dos projetos e/ou os diversos públicos assistidos.

Em relação ao 13º BPM, o Circuito Comunitário de Cinema se configurou também como uma oportunidade de fortalecimento institucional, pois sua atuação como agente cultural proporcionando sessões de cinema nas comunidades sob sua responsabilidade, contribuiu para o estreitamento das suas relações nas respectivas áreas de atuação.

Todos os representantes dos equipamentos comunitários envolvidos no CCC avaliaram esta oportunidade de convivência com a PMPE, no papel de agente cultural, bastante positiva e inovadora. Merecem destaques o gestor da Escola de Referência Creusa Barreto Dornelas Câmara e o coordenador de projetos da Primeira Igreja Evangélica Batista da Torre. Ambos avaliaram a parceria com o 13º BPM, para a realização de atividades culturais bastante proveitosas. O gestor escolar informou ter interesse em dar continuidade a ações desta natureza e que a instituição de ensino estava de portas abertas para a realização de outros possíveis projetos com esta organização militar. Quanto ao coordenador de projetos da Primeira Igreja Evangélica Batista da Torre, considerou ser de grande relevância a oportunidade em poder participar de um projeto com este perfil, podendo agregar cultura ao trabalho de evangelização desenvolvido com as crianças e jovens da Vila Santa Luzia.

Sob o ponto de vista interno, o CCC foi avaliado pelos gestores do PRECISO como uma experiência exitosa, tendo atingido resultados bastante significativos em relação às parcerias realizadas, cumpriu todas as metas, realizou todas as atividades previstas conforme planejado.

Quanto aos resultados quantitativos, foram realizadas seis sessões de Cinema, em cinco equipamentos comunitários de quatro áreas pertencentes ao território do 13º BPM e uma no auditório desta unidade militar destinada aos militares desta corporação.

A realização da mostra de cinema e suas respectivas atividades contou com mais de duzentas e cinquenta participantes, entre crianças, adolescentes, jovens e adultos. Os resultados destas atividades foram concretizados com a produção de oitenta e nove prospecções imagéticas, sessenta e sete prospecções escritas, quarenta e oito prospecções orais e com a escolha, através de votação, do melhor curta da Mostra de Cinema do Circuito Comunitário de Cinema¹³.

Em relação aos resultados qualitativos, o CCC contou com a participação ativa de todos os parceiros para o desenvolvimento das diversas ações previstas, cuja realização tinha como condicionante a criação de um ambiente favorável à mobilização e ao exercício da cidadania, a partir do efetivo protagonismo de todos os envolvidos na consolidação do projeto.

A participação das lideranças comunitárias neste processo foi bastante positiva, visto que a realização e sucesso do CCC estavam atrelados ao compromisso assumido por este recurso humano para a concretização do mesmo. Todas as atividades previstas foram realizadas de forma exitosa, entre os

¹³PROCURA-SE, dirigido por Iberê Carvalho tem temática infantojuvenil e 15 minutos de duração. Foi ambientado em Brasília/DF e conta a aventura de três crianças que rompem a fronteira social motivadas pelo sentimento sincero por um cachorrinho de estimação.

diversos resultados atingidos merece destacar que houve uma maior aproximação entre o 13º BPM e os diversos grupos sociais atendidos por este.

O exercício da cidadania se fez presente a partir das vivências em diversas interações com a sétima arte (oralidade, a produção de textos, desenhos e imagens) durante a mostra de cinema, todas estas atividades estas pertinentes a produção de filmes. Voltadas para o estímulo à reflexão e à formação de pensamento crítico, tais atividades possibilitaram que os participantes pudessem opinar acerca da dimensão social do cinema, dos gêneros preferidos de filmes e sobre o interesse em se aprofundar neste universo, informando sobre a vontade em participar de algum tipo de formação na referida área, realizar registros através da produção de textos e imagens.

Ao longo deste artigo, foi possível observar os diversos passos dados para a criação e consolidação do Programa Exibição de Cinema Social (PRECISO) na perspectiva da garantia de direitos, objetivo fundamental deste programa. Em especial a garantia do direito à cultura e a difusão manifestações culturais através da realização de festivais/mostras de cinema destinados a populações periféricas e em situação de vulnerabilidade social.

Com o olhar da garantia de direitos a todos, o PRECISO estabeleceu parceria com a PMPE, ocupou lacunas de outras instituições criadas para este fim, reconhecendo o impacto da não realização de direitos de cidadania na segurança pública. Também, criando uma alternativa à exigência governamental de que a atuação PM deveria ser unicamente repressiva diante do cenário de violência no estado de Pernambuco.

A perspectiva do fazer contínuo presente nas ações cotidianas do PRECISO tem permitido constantes e consideráveis avanços para oferecer cultura nacional. Neste contexto, em março de 2020 foi dado mais um passo com a criação do

Sistema PRECISO de Comunicação¹⁴, o qual surge com o papel de poder disponibilizar conteúdos de forma ampla através de ambiente virtual com a edição de uma revista quinzenal e também agregar as diversas ações consolidadas pelo Programa Exibição de Cinema Social, como os festivais e mostras de cinema.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. *Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
2. BRASIL. *Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Lei de Execução Penal*. Diário Oficial da União: Brasília, DF, ano 121, 13 ago. 1984.
3. BRASIL. Ministério da Justiça. *Normas e Princípios das Nações Unidas sobre Prevenção ao Crime e Justiça Criminal*. Brasília: 2009.

¹⁴ Sítio eletrônico <http://spc.precisope.com>.

A RELAÇÃO ENTRE O PROFESSOR E ALUNO DURANTE A PANDEMIA DE COVID-19 E O USO DE TECNOLOGIAS NA MODALIDADE EAD

THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND STUDENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC AND THE USE OF TECHNOLOGIES IN EAD MODALITY

Amanda Abreu Oliveira¹

Lucianne Oliveira Monteiro Andrade²

¹Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3824899002932692>. Estudante do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Graduanda em Biologia. Graduada em Farmácia. Especialista em Biologia Celular e Molecular. E-mail: amandaoliveira.solee@gmail.com.

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1553-4203>. Professora Efetiva do IF Goiano. Coordenadora e Professora do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Ensino de Ciências da Natureza e Educação Matemática pelo Instituto Federal Goiano – Campus Ceres. Doutoranda em Educação. Mestre em Ciências. Especialista em Educação Matemática. Especialista em Educação de Jovens e Adultos. Licenciada em Matemática. E-mail: lucianne.andrade@ifgoiano.edu.br.

ABSTRACT: The context of the Covid-19 Pandemic has reconfigured expectations regarding the work and teaching role. However, the way this change is being thought is not always approached from a professional, systemic and realistic perspective. In this context, the work demands of teachers have increased and, at the same time, they are quickly asked to adapt their classes planned in person to virtual or remote interaction. Great inequality in access to the internet and technological resources was evidenced, especially in areas with limited economic resources. This is a historic moment to seriously analyze what it means to teach in times of the Covid-19 Pandemic, a context for which there was no preparation and which has repercussions on the emotional conditions of students and teachers. Thus, this article analyzes teaching in times of a pandemic and the relationship between the actors who are actively part of this scenario.

KEYWORD: Education; Covid-19 pandemic; Relationship; Technologies and EaD.

INTRODUÇÃO

No início do ano de 2020 o mundo passou a sofrer as consequências da Pandemia de Covid-19, a educação não ficou de fora das transformações promovidas por essa nova forma de se viver em isolamento social. A Pandemia exigiu restrição das interações face a face (ou seja, as corporais), significou uma modificação radical nas formas de praticar o vínculo pedagógico. Modificação que, dada a imprevisibilidade de seu aparecimento, a profundidade de seus efeitos, as incertezas criadas, os danos produzidos e as consequências em longo prazo, pode ser qualificada como um choque (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

O sistema educacional está mudando e provavelmente nunca mais será o mesmo. Esta digitalização irá modificar, e já modificou a forma e a substância do vínculo pedagógico e se expressará na digitalização intensiva das práticas pedagógicas e na digitalização das relações de trabalho dos professores, realidades intimamente relacionadas entre si, mas diferentes. Do ponto de vista pedagógico, alterou-se o vínculo social “normal” entre professores e alunos e entre os alunos (CUNHA, 2020).

Do ponto de vista sócio trabalhista, como em muitas outras áreas da economia, caminhamos para uma flexibilização dos vínculos trabalhistas e uma tendência à intensificação da condição do professor de trabalhador sobrecarregado (CRUVINEL; KLINKE, 2020).

Do ponto de vista pedagógico e didático, rompe-se a relação conhecida entre alunos e professores e se constrói e reconstrói outra cuja figura específica não se pode traçar com clareza (GESTRADO, 2020), embora possa-se fazer uma

reflexão a partir de algumas de suas manifestações, com base na literatura, por meio de uma revisão do processo ensino-aprendizagem, com ênfase nas consequências da mudança do canal de comunicação professor-aluno.

EDUCAÇÃO, ESCOLA E AS NOVAS FORMAS DE PROMOVER O ENSINO

Como resultado da crise sanitária inaugurada pela Pandemia de Covid-19 e a conseqüente suspensão das aulas presenciais em todo o país, equipes de gestão, professores e alunos foram confrontados com a continuidade dos processos de ensino e aprendizagem por meio de várias plataformas virtuais, nem sempre obtendo os melhores resultados, dada a multiplicidade de fatores que dificultam o acesso e a comunicação entre os referidos agentes (CUNHA, 2020).

A educação é a forma de organizar a relação entre as gerações e os saberes culturais de cada época. É muito provável que sempre houve e haverá educação, mas nem sempre houve, e não necessariamente haverá, escolas ou as formas de ensino que conhecemos até agora. O ensino obrigatório, universal e laico, administrado pelo Estado docente, nasceu em um período histórico e foi seriamente prejudicado pela Pandemia ao ter que fechar seus espaços habituais de funcionamento e devolver as crianças para casa (PUJOL, 2020).

A escola como instituição e espaço viveu e sofreu nos últimos meses um deslocamento de seu próprio lugar físico, reconhecível e limitado, em direção ao lar-escola-trabalho que foi sobrecarregado. Por mais que a Pandemia transforme o modelo educacional global, bem como a intensificação das aulas virtuais em um planeta repleto de desigualdades sociais, incluindo a tecnologia, este é um grande momento para reafirmar o pacto professor-aluno (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Em muitas instituições as atividades já vinham sendo desenvolvidas por meio de salas de aula virtuais, elas estão presentes há mais de 10 anos, embora muitos tenham se recusado a vê-las. Mas, embora o desenvolvimento tecnológico tenha permitido o surgimento de novos espaços, fora das salas de aula tradicionais, favorecendo a evolução da aprendizagem pela virtualidade. Existem outras trocas e vínculos que não podem - e não devem - ser negociados para o processo educacional: o vínculo professor-aluno ainda é necessário (CRUVINEL; KLINKE, 2020).

Não há aprendizagem se não houver vínculo, aprendemos com os outros, por meio da imitação, nosso cérebro é social, por isso precisamos estreitar laços, discordar, duvidar, nos fazer perguntas para aprender. A relevância da interação social é que ela nos permite dar sentido e significado a cada nova aprendizagem. É por isso que, embora a tecnologia avance, embora o mundo mude inevitavelmente, continuaremos a precisar de outros para aprender (FRANCO, 2016).

O desenvolvimento tecnológico permite construir pontes, aproximar espaços, mas de forma alguma substitui os laços sociais. Durante a quarentena é importante gerar espaços para conversas mediadas por tecnologias, utilizar recursos como vídeo chamadas, chats e até um apelo para redes sociais como *Instagram* e grupos privados no *Facebook* e *WhatsApp*. A situação mobiliza-nos para que, tanto pais como professores, venham a conhecer novos meios de comunicação, que nos permitem perceber o outro à distância, ao alcance da tela (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Pensando-se na sala de aula dentro da escola, o lugar de interações vivas e ruidosas do vínculo ensino-aprendizagem. Até a Pandemia, a sala de aula, com pouquíssimas variantes e exceções, era a mesma sala de aula de 200 anos atrás baseada na relação hierárquica do professor, na aula frontal e

construída na transmissão-tradução de um resumo. As formas colaborativas, horizontais, criativas, construtivistas, etc., embora declaradas e supostamente assumidas, sempre foram minoria (HERRERA, 2020).

O curto-circuito pandêmico levou à implementação, por tentativa e erro, de formas digitais de comunicação, fora do âmbito da sala de aula, da casa do professor para a casa do aluno, ambas sem experiências anteriores relevantes no manejo deste tipo de aplicações tecnológicas (SOBRINHO; CALGARO; ROCHA, 2020).

Obviamente, a possibilidade dessa interação digital se baseia no pressuposto da existência de uma conexão à Internet em casa, situação que pode ser minoria e deficitária, o que contribuiu para evidenciar a primeira grande estratificação educacional durante a Pandemia: os alunos e professores *online* e *offline*. Ao que Martins (2020) relata:

A pandemia escancarou, também, o quão prejudicial é a falta de acesso universal aos recursos tecnológicos digitais de informação e comunicação. Autores como Harari (2016) e antes dele Castells (1999), apontaram para as consequências dos avanços e inovações tecnológicas digitais para a vida e dos prejuízos extremos relacionados à exclusão digital. Tal fato nos leva à necessária discussão sobre a urgência da universalização do acesso aos meios digitais de informação e comunicação. Isto foi negligenciado e mal compreendido por gestores públicos e pelos setores produtivos da sociedade brasileira durante décadas (MARTINS, 2020, p. 252).

Pesquisas relacionadas ao ensino e aprendizagem online mostram que eles são eficazes apenas se os alunos tiverem acesso consistente à Internet e aos computadores e se os professores tiverem recebido treinamento e suporte direcionados para o ensino online. Como esses requisitos necessários para a eficácia estão ausentes para muitos, a educação à distância

durante a Pandemia tem impedido o ensino e a aprendizagem (ARAÚJO FILHO; NERES; BRANDÃO, 2020).

Uma experiência minoritária, de alunos e professores conectados pela tecnologia, procurando o que anuncia uma tendência comum. Num primeiro momento, procurou-se caracterizar essa forma de ensino segundo os parâmetros da antiga “educação à distância”, originalmente pensada como substituta da educação presencial quando não chegasse a lugares remotos. Essa nova educação online é diferente, é uma educação “emergencial” com muito improvisado e que gera ansiedade em todos os atores do sistema (ROSENSTOCK; SERRÃO; BARROS, 2020).

Em primeiro lugar, não tem um design instrucional prévio como estrutura narrativa, controle de progresso, avaliações formativas e somativas padronizadas, planejamento antecipado de interações, dentre outras. Vejamos o que diz o Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO/UFMG):

Os docentes foram convocados, na maioria dos casos, a realizarem seu trabalho de outra maneira, em outros contextos, inclusive virtual, adaptando suas atividades, desenvolvendo habilidades para lidar com novas ferramentas e metodologias para responder a essa situação inteiramente inusitada. Essas adaptações exigiram esforços que não podem ser desprezados. A maioria desses profissionais não recebeu qualquer formação para o desenvolvimento dessas atividades. Entretanto, percebe-se que o compromisso desses professores(as) com seus estudantes tem orientado a busca de meios para tornar a oferta educativa possível. Essa experiência pode significar um importante crescimento e amadurecimento profissional, mas ela também é geradora de tensões e angústias para os docentes (GESTRADO, 2020, p. 21).

A nova interação online está mais viva e, portanto, possui componentes mais imprevisíveis, ou seja, tem mais chance incorporada em seus processos. Em segundo lugar, não supõe que alunos autônomos se comprometam voluntariamente em aproveitar as oportunidades de aprendizagem que lhes são oferecidas nesse novo ambiente. Pesquisas sobre educação em casa mostram que funciona bem para alunos para os quais recursos intencionais, personalizados e suficientes estão disponíveis (ROSENSTOCK; SERRÃO; BARROS, 2020).

Em relação à gestão do curso nesta educação online, a relação professor-aluno é intensificada e a relação entre os alunos é fortemente enfraquecida, o que provavelmente terá consequências importantes no desenvolvimento da identidade dos alunos e suas formas de expressão democrática (ARAÚJO FILHO; NERES; BRANDÃO, 2020).

Em plataformas, a interação por chat é um substituto pobre para esse relacionamento (ouve-se "Sinto falta dos meus colegas"). A visibilidade do grupo como um todo é limitada pela capacidade de algumas plataformas de mostrar simultaneamente os participantes da aula. E essa visibilidade mútua se reduz a uma parte mínima do corpo, o rosto, perdendo-se assim a enorme riqueza da linguagem corporal que sustenta a comunicação pedagógica em sala de aula (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Do ponto de vista do canal de comunicação, geralmente tem-se experimentado plataformas abertas e gratuitas, na maioria dos casos com funcionalidades muito básicas, sem perfis definidos, instáveis e com pouca capacidade de sustentar interações específicas. A conexão nem sempre é estável por diversos motivos, desde o clima até o tipo de "plano" contratado com a empresa provedora de *internet* (HERRERA, 2020).

No que diz respeito ao uso das interfaces, verifica-se uma modificação e mesmo uma inversão da relação digital, crianças e adolescentes não lidam com ferramentas de

produção de conteúdos e *e-mail* e adultos não lidam com aplicações interativas dos alunos.

Por outro lado, a nova sala de aula, em casa, oferece possibilidades altamente variáveis para funcionar adequadamente como um contexto de interação: as distrações e a competição por espaços e recursos abundam, mesmo em famílias de renda mais alta. Neste espaço da casa ocorre uma alteração e recombinação dos papéis de ensino, cuidado e até cuidado terapêutico com consequências difíceis de prever (SOBRINHO; CALGARO; ROCHA, 2020).

No que diz respeito ao processo didático, manifestam-se novos e velhos problemas que o interrompem. Não entrega das tarefas nos prazos acordados, pequenas sabotagens (não ligar a câmera ou brincar com o microfone), modificação dos objetivos e conteúdo com base na redução do currículo e práticas tradicionais de avaliação sujeitas a controles rígidos que perdem essa qualidade, até então, zelosamente cuidada na sala de aula (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020).

Com a Pandemia, evidenciou-se problemas que já eram conhecidos na educação básica, como a precariedade de algumas escolas, número de profissionais insuficientes, problemas envolvendo as condições econômicas das famílias dos alunos, falta de suporte ao ensino e outros entraves que dificultam a educação a distância como enfrentamento da Pandemia (GESTRADO, 2020).

Este cenário que pode ser visto como catastrófico para professores e alunos, também pode se transformar em um desafio interessante e construtivo. A priorização curricular oferece oportunidades para repensar a didática específica de cada conhecimento e para cada um dos níveis de ensino (ROSENSTOCK; SERRÃO; BARROS, 2020).

As ferramentas oferecidas pela tecnologia podem apoiar a aprendizagem de conteúdo estruturado e reprodutivo e fortalecer as maneiras como os alunos desenvolvem a

aprendizagem de conteúdo não estruturado e produtivo. Está nas mãos dos professores, como sempre, gerar as estratégias, abordagens e didáticas que permitam salvar este cenário inesperado para enriquecer o seu próprio desenvolvimento docente para um futuro ainda muito incerto (ARAÚJO FILHO; NERES; BRANDÃO, 2020).

Nas aulas é possível observamos as dificuldades enfrentadas pelos alunos e o problema da relação professor/aluno prejudicada, tem-se professores se desdobrando para que isto não prejudique o processo de ensino e aprendizagem, utilizando o artifício das redes sociais e aplicativos para garantir que está oferecendo o suporte necessário ao seu alunado.

A Pandemia de Covid-19 transformou tudo, do "*off-line*" ao "*online*". Como resultado, houve uma grande mudança de paradigma no setor de educação, embora os alunos já tenham experiência em tecnologia, os professores também adotaram a tecnologia e novos métodos para ministrar aulas online (GESTRADO, 2020).

Apesar dos problemas de conectividade ou enfrentando problemas na adoção da tecnologia, os professores fizeram e estão fazendo um trabalho incrível (PALÚ; SCHÜTZ; MAYER, 2020). A Pandemia trouxe a oportunidade de explorar o outro lado de falar ao vivo para as câmeras e o crédito por concluir essas aulas online com sucesso vai totalmente para a classe educadora.

Além de ensinar, observa-se que o corpo docente faz questão de estar em contato constante com seus alunos por telefone, vendo sob essa perspectiva, o bloqueio ajudou a melhorar a relação professor-aluno por meio de conversas constantes. Sempre que sentem que o desempenho dos alunos nas aulas online está baixo, professores imediatamente contatam esses alunos pessoalmente e os aconselham ou auxiliam em suas dificuldades:

Paulo Freire, considera que “o papel do professor é estabelecer relações dialógicas de ensino e aprendizagem; em que o professor, ao passo que ensina, também aprende. Juntos, professor e estudante aprendem juntos, em um encontro democrático e afetivo, em que todos podem se expressar”. Em suma, a visão de Paulo Freire mostra que diferente de tempo, espaço e circunstância é possível ocorrer relações interativas entre professores e alunos. Ainda que, para isso precisamos recorrer aos meios tecnológicos de comunicação, visto que essa é uma possibilidade de manter a proximidade, em tempos que o distanciamento tornou-se essencial para a sobrevivência (PASSOS; LEITE, 2020).

Percebe-se uma relação de apoio mútuo, onde todos os envolvidos se solidarizam com as dificuldades um dos outros e oferecem ajuda para superar os obstáculos ao ensino. Estes relacionamentos fortes serão essenciais para o sucesso acadêmico e o desenvolvimento dos alunos durante todo o ano letivo. Assim, com as escolas operando remotamente, alternando o ensino online com aulas presenciais ou fechando devido ao surto, desenvolver relacionamentos significativos entre professores e alunos - e mesmo entre funcionários, alunos e famílias - é um desafio (GESTRADO, 2020).

A construção de relacionamentos requer esforço por parte dos educadores e administradores escolares. Mas embora esse trabalho deva ser priorizado e ter tempo na semana escolar, o esforço não precisa necessariamente ser trabalhoso ou mesmo demorado - desde que seja feito intencionalmente e cedo. É um investimento que vale a pena, segundo especialistas em desenvolvimento infantil e adolescente.

O professor, depois da covid-19, assim como qualquer um de nós (inclusive os estudantes), será um profissional mais preocupado com o outro, que valoriza as relações interpessoais. A principal transformação que a crise

nos trará está ligada ao envolvimento, engajamento e determinação para fazer e ser diferente. Quando as aulas presenciais retornarem, o professor certamente estará mais atencioso às estratégias diferenciadas e ao novo. Será capaz de enxergar, avaliar e aliar o interesse dos alunos aos recursos usados em sua prática pedagógica diária. Isso proporcionará mais dinâmicas para aulas, engajamento dos alunos e, conseqüente, mais aprendizagem (SILVA, 2020).

Os seres humanos são criaturas sociais e têm uma profunda necessidade biológica e neurológica de interação, de modo que relacionamentos positivos na vida das crianças desempenham um papel importante na capacidade dos alunos de aprender e de lidar com a situação.

As crianças aprendem melhor quando se sentem seguras e protegidas; quando elas se sentem ansiosas, excitadas e desconfortáveis, o aprendizado é reduzido, para maximizar o ano letivo, precisamos ajudar as crianças a começarem a se sentir seguras e conectadas às pessoas com quem estão interagindo (ROSENSTOCK; SERRÃO; BARROS, 2020).

Os relacionamentos também criam um sentimento de pertencimento na escola - e em tempos de aprendizado remoto, pode ser a única conexão tangível que os alunos terão com as escolas. Se os alunos estão lutando para se manter engajados por meio de ensino à distância ou programações híbridas, o forte relacionamento com seus professores e colegas pode ser o que os mantém ligados (ATIÉ, 2020).

Essas conexões ajudarão os alunos enquanto eles são atingidos por emoções difíceis decorrentes não apenas da Pandemia e manter esses relacionamentos de confiança e apoio será uma forma de manter os alunos envolvidos em nas aulas, quer aprendam pessoalmente ou remotamente no ano letivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o funcionamento normal da escola, os alunos se conectavam com seus professores presencialmente todos os dias. Quando as escolas fecharam em março de 2020, quase todos os funcionários - incluindo administradores/diretores - foram encorajados a oferecer suporte capaz de alcançar os alunos em suas casas.

Os alunos tinham dúvidas sobre se teriam de repetir o ano letivo e o que deveriam fazer se estivessem reprovando em uma disciplina. Outros alunos tinham necessidades mais básicas, como aquele cuja família precisava de ajuda com alimentação e para pagar a conta de luz.

Os educadores tiveram que repensar os métodos tradicionais de avaliação, que permaneceu rigorosa, mesmo quando os professores dão aos alunos várias chances de sucesso e, eventualmente, demonstram competência.

Em meio a todas as dificuldades que decorreram da Pandemia, acredita-se que vínculos professores-alunos fortes e positivos são importantes durante a Pandemia e relacionamentos justos e atenciosos ajudam a aliviar as ansiedades e incertezas que esse tempo estranho criou.

Trata-se de reservar um tempo para interagir com cada aluno, expressar interesse pelos alunos, conhecê-los e saber quais são seus interesses e fazer com que os alunos se sintam notados e cuidados, estando em sintonia com suas necessidades e direcionando recursos para essas necessidades. Então, isso é sobre como construir esse relacionamento.

A aplicação dessas práticas e alguma empatia nas relações diretas, portanto, aumenta a conexão humana, o que é essencial para motivar os alunos a permanecerem envolvidos na escola durante o COVID-19.

REFERÊNCIAS

1. ARAÚJO FILHO, P. M.; NERES, R. L.; BRANDÃO, R. J. B. *Coletânea Educação 4.0: tecnologias educacionais*. São Luís: Editora Pascal, 2020. Disponível em: <https://editorapascal.com.br/wp-content/uploads/2020/07/EDUCA%C3%87%C3%83O-4.0-VOL.-01-1.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.
2. ATIÉ, L. *Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente*. 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2020/04/pandemia-do-coronavirus-pode-mudar-para-sempre-educacao.html>. Acesso em: 25 out. 2020.
3. CRUVINEL, J. J. V.; KLINKE, K. *Precarização do trabalho docente em tempos de pandemia: a experiência de Minas Gerais*. 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/precarizacao-do-trabalho-docente-em-tempos-de-pandemia-a-experiencia-de-minas-gerais/>. Acesso em: 27 out. 2020.
4. CUNHA, P. A. *A pandemia e os impactos irreversíveis na educação*. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/04/15/pandemia-educacao-impactos/>. Acesso em: 25 out. 2020.
5. FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 29 out. 2020.
6. GESTRADO. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). *Trabalho docente em tempos de pandemia – Relatório Técnico*. 2020. Disponível em:

- http://abet-trabalho.org.br/wp-content/uploads/2020/07/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v02.pdf. Acesso em: 27 out. 2020.
7. HERRERA, C. *A pandemia do coronavírus pode mudar para sempre a educação*. 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2020/04/pandemia-do-coronavirus-pode-mudar-para-sempre-educacao.html>. Acesso em: 25 out. 2020.
 8. ITIÉ, L. *Pandemia é oportunidade para repensar a formação docente*. 2020. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/colunas/noticia/2020/04/pandemia-do-coronavirus-pode-mudar-para-sempre-educacao.html>. Acesso em: 25 out. 2020.
 9. MARTINS, R. X. A COVID-19 e o fim da educação a distância: um ensaio. *EmRede*, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: https://www.bioinfo.ufpr.br/moodle/pluginfile.php/3746/mod_resource/content/2/A%20covid19%20e%20o%20fim%20da%20ead%20-%20um%20ensaio.pdf. Acesso em: 25 out. 2020.
 10. PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. *Desafios da educação em tempos de pandemia*. Cruz Alta: Ilustração, 2020. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-89/8839-livro-desafios-da-educacao-em-tempos-de-pandemia>. Acesso em: 25 out. 2020.
 11. PASSOS, L. T. C.; LEITE, L. I. S. *A importância da relação entre professores e alunos em tempos de pandemia*. 2020. Disponível em: <https://www.atribunamt.com.br/2020/06/11/a-importancia-da-relacao-entre-professores-e-alunos-em-tempos-de-pandemia/>. Acesso em: 10 nov. 2020.
 12. PUJOL, L. *Coronavírus: menos aulas presenciais, mais EAD*. 2020. Disponível em:

- <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/ead-alternativa-coronavirus/>. Acesso em: 25 out. 2020.
13. ROSENSTOCK, K. I. V.; SERRÃO, L. H. C.; BARROS, I. C. S. *Inovações e desafios em tempos de educação remota: relatos de experiências em ciências da saúde*. Cabedelo: Editora UNIESP, 2020. Disponível em: <http://editora.iesp.edu.br/index.php/UNIESP/catalog/download/17/12/254-1?inline=1>. Acesso em: 29 out. 2020.
14. SILVA, R. *Como o mundo, os professores nunca mais serão os mesmos após a pandemia*. 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/08/professores-pos-pandemia/>. Acesso em: 10 nov. 2020.
15. SOBRINHO, L. L. P.; CALGARO, C.; ROCHA, L. S. *COVID-19: Ambiente e tecnologia*. Itajaí: Univali, 2020. Disponível em: <https://www.univali.br/vida-no-campus/editora-univali/e-books/Documents/ecjs/Ebook%202020%20COVID-19%20-%20AMBIENTE%20E%20TECNOLOGIA.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR:
POSSIBILIDADES, LIMITAÇÕES E INSURGÊNCIAS NO
ÂMBITO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

**COMMON NATIONAL CURRICULUM BASE:
POSSIBILITIES, LIMITATIONS AND INSURGENCIES IN THE
CONTEXT OF TEACHING AND LEARNING PROCESSES**

Fernando Icaro Jorge Cunha¹

Suelen Martini Azambuja²

Mayra da Silva Cutruneo Ceschini³

Camila Pereira Burchard⁴

Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad⁵

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-4039>. Licenciando em Ciências da Natureza na Universidade Federal do Pampa. Bolsista CAPES e Santander. E-mail: icaro729@gmail.com.

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0232-6456>. Licenciada em Matemática pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó. Docente Contratada - Secretaria de Educação de Santa Catarina/SC. E-mail: suelenmartini@unochapeco.edu.br.

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7366-6407>. Doutoranda em Educação em Ciências e Docente Substituta na Universidade Federal do Pampa. Docente Concursada - Rede de Ensino Municipal de São Gabriel/RS. E-mail: mayraceschini@gmail.com.

⁴ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8567-7130>. Doutoranda em Educação em Ciências - Universidade Federal do Pampa. Docente Concursada - Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul/RS. E-mail: camila.burchard@gmail.com.

⁵ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7676-0976>. Doutora em Geografia e História. Docente Adjunta - Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: profleomourad@gmail.com.

ABSTRACT: This article is a literature review in qualitative design, which aims to articulate a theoretical foundation about the potential and critical nuances of BNCC. The Base emerges as a guiding document for the Basic Education school curriculum, in order to provide an organization based on skills,

competences that seek to highlight the minimum content to be worked on. In this sense, this “north” becomes a starting point for advocates and critics. These parameters of defenses, contradictions and insurgencies draw our attention to the effects of the teaching and learning process, based on the BNCC, and its fruits as a product of Brazilian Basic Education. Assuming: What are the strengths and limitations of BNCC regarding the teaching and learning process? It seeks to answer, although not unequivocally, due to the regional and local particularities of different communities, how to use more adequately the provisions contained in the BNCC. Given the context, the authors of this study relate the contradictions, in potential and limiting character of the Base in the teaching and learning process.

KEYWORD: BNCC; Teaching and learning; Possibilities; Limitations.

INTRODUÇÃO

O presente artigo, através de uma revisão bibliográfica, objetiva apresentar a inter-relação entre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e a temática do ensino e aprendizagem de tal sorte a compreender a operacionalidade desse dispositivo legal e seu impacto nos processos educacionais no contexto brasileiro.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

O processo de ensino e aprendizagem ocorre de diferentes formas e em diferentes contextos e temporalidades recebendo de diferentes analistas conteúdos e possibilidades interpretativas distintas. Nesse sentido, a existência de uma Base, por si só, não retira dos educadores(as) a capacidade de

escolher a abordagem mais apropriada para o processo de ensino-aprendizagem, com todos os desdobramentos decorrentes desta escolha.

Como podemos observar, a ideia das “Necessidades Básicas de Aprendizagem” visa a disponibilizar à classe trabalhadora um mínimo de conhecimentos, para que possa se adaptar à fase atual do capitalismo. Entretanto, ao mesmo tempo em que promete aos alunos aprendizagens que lhes são de direito, ao delimitar um rol de aprendizagens, restringe o direito ao conhecimento em sua globalidade. Enfim, a proposta pedagógica para as classes trabalhadoras oferece o acesso ao básico, definido pelos organismos internacionais promotores da conferência como necessário para formar mão de obra nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento, e não ao desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, cujos conteúdos são reservados às escolas das elites. Tampouco há diretrizes para a formação de cidadãos para a compreensão da realidade local e regional e suas peculiaridades, como, por exemplo, do Brasil e da América Latina nas esferas econômica, social, política, histórica e cultural (FILIPI; SILVA; COSTA, 2021, p. 788-789).

Este estudo está organizado em 3 seções, além da introdução e considerações finais. Na primeira seção apresentamos algumas questões de natureza metodológica. Na seção dois o leitor encontrará uma discussão sobre o potencial decorrente da BNCC e por fim na última seção será discutida as limitações da BNCC e a proposição de insurgências.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo é uma pesquisa qualitativa, delineada em cunho bibliográfico, utilizando referenciais que englobam o processo de ensino e aprendizagem com ênfase na BNCC. No aporte teórico, buscamos nos amparar em bases que ancoram possibilidades, carências, insurgências que refletem diretamente

na Educação Básica. De acordo com Severino (2013), antes de distinguir o trabalho científico “é preciso afirmar preliminarmente que todos eles têm em comum a necessária procedência de um trabalho de pesquisa e de reflexão que seja pessoal, autônomo, criativo e rigoroso”.

Os autores deste trabalho, possuem distintos posicionamentos acerca da BNCC, tais perspectivas, agregam magnitudes que podem estar relacionadas entre defender os fundamentos, bem como, contrapor e criticar as carências encontradas no documento, de acordo com a realidade da Educação Básica.

A pesquisa qualitativa foi estabelecida, a fim de valorizar as nuances pessoais dos autores frente ao assunto, visto que, a pesquisa qualitativa “não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques” (GODOY, 1995, p. 21).

Em uma visão plural acerca da juventude e dos processos de ensino e aprendizagem, faz-se necessário:

[...] considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. É mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2018, p. 463).

Neste sentido, como a BNCC é norteadora do desenvolvimento curricular da educação brasileira, assim como

outros documentos que “delineiam como um modelo de professor, influenciando em alguma medida a produção mais recente de propostas curriculares por municípios brasileiros [...]” (GALIAN; PIETRI; SASSERON, 2021, p. 3). Diante do exposto, como a BNCC pode resultar no processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica?

[...] a BNCC se articula com o movimento de desmanche do direito à educação que encontra no espaço público sua centralidade. A da nova proposta curricular tende a valorizar mais as demandas do mercado e menos as necessidades dos estudantes e dos educadores e parece estar mais alinhado às avaliações em larga escala e menos destinados à formação ampla e emancipatória dos educandos. Assim, persiste a luta pela superação dos ideários neoliberais, que imprimem os interesses capitalistas na educação escolar (MERCES, 2021, p. 5).

A resposta à questão supracitada, não é fácil de ser respondida, levando em consideração a realidade de cada região, aspectos socioeconômicos, político-sociais, inclusive a qualidade da educação (CUNHA; MOURAD, 2021). Através dos tópicos a seguir, é possível correlacionar os principais aspectos que correlacionam entraves e possibilidades da BNCC no processo de ensino e aprendizagem.

POTENCIAL DA BNCC

Com a finalidade de alcançar uma qualidade e dar significado ao que se ensina a BNCC, é pensada por profissionais da educação, frente a resolução de críticas feitas aos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), onde era perceptível um ensino classista e fechado a necessidades regionais, que pode ser reduzido através de um currículo homogêneo embasado no que o aluno precisa desenvolver

como habilidade individual e imparcial. Mesmo que partindo de discussões e debates acerca dos PCN's, a BNCC não pode ser vista como um aprimoramento dos Parâmetros mas surge da necessidade de “substituir os PCN como algo novo, ignorando a situação já existente e valendo-se de uma nova linguagem” (TONEGUTTI, 2016, p. 4)

[...] competências, habilidades, conceitos e desempenho passíveis de serem transferidos e aplicados em contextos sociais e econômicos fora da escola. Essa aplicação é entendida como desejável, na medida em que atende aos fins sociais garantidores da manutenção adequada e do indexamento das diferentes funções do sistema vigente. (LOPES e MACEDO, 2011. p. 74).

Uma Base curricular comum em todo o território nacional, deve estar focado em atender a todos os requisitos que uma sociedade enxerga como essencial a ser construído e aprendido pelo aluno durante sua trajetória escolar de uma educação básica. Não se restringe a uma discussão apenas nacional, mas diversas avaliações internacionais ressaltam a necessidade de mudanças, essas que ocorrem dentro da educação, como inovações que levam ao debate modelos educacionais com competências e habilidades a serem progressistas na gestão da avaliação da aprendizagem. (MELLO, 2014). Corroborando com essa realidade, Lopes e Macedo (2011, p. 72) defende que é responsabilidade da escola “por meio do currículo ser capaz de ensinar os princípios racionais que garantem a compreensão do cânone e permitem o desenvolvimento do estudante”.

A formação individual e integral é responsável pela construção de uma sociedade justa, em todas as etapas de ensino. Nesse sentido, encontramos o conjunto de 10 competências a serem desenvolvidas em todas áreas do

conhecimento. Essas competências não foram definidas ao arto, mas com embasamento em direitos éticos, estéticos e políticos que são cruciais no desenvolvimento do indivíduo. Esse norte dado pelas competências gerais servem como fonte de segurança na elaboração e execução do planejamento, em diferentes etapas do ensino. (SANTOS, 2021)

Diante do contexto, destaca-se os seguintes trechos da BNCC, que remete principalmente enfoque ao pleno desenvolvimento do estudante/educação, bem como, a importância de um fortalecimento educacional voltado à cidadania:

A BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação [...]. na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 8).

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

Compete ainda à União, como anteriormente anunciado, promover e coordenar ações e políticas em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2018, p. 21).

Partindo da premissa de MENDONÇA in BRASIL (2010, p. 3) onde a “escola é um dos espaços em que os ímpares vão encontrar seus pares” e ainda “espaço de equidade de oportunidades para todos”, pode-se sim compreender a BNCC como uma das ferramentas que possibilita esse encontro e oportuniza a todos através de um projeto curricular que promova a autodeterminação, o que para Kelly (2001), é o caminho sensato que permite a reflexão crítica e consensual de toda a comunidade educacional, considerando e abraçando as necessidades individuais e únicas construída a partir da realidade do educando em formação. Se uma sala de aula é composta por diferentes indivíduos e sujeitos de aprendizagem, ela deve ser parte essencial na elaboração do saber quando esse compartilhado por todos os envolvidos. Nesse âmbito, um currículo pensado de forma comum em que o indivíduo possui a autonomia de desenvolvimento individual e coletivo, o que na BNCC encontra-se nas competências de áreas do conhecimento, pensando no desenvolvimento de habilidades individuais, partindo da ideia onde em uma turma de alunos, cada um aprende de forma diferente e seguindo suas próprias habilidades.

LIMITAÇÕES DA BNCC E A PROPOSIÇÃO DE INSURGÊNCIAS

A preocupação com que conteúdos ensinar é antiga em nosso país estando presente no texto da política de vários documentos, desde o Manifesto dos Pioneiros de 1932 à Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDBEN) (BRASIL, 1996). Contudo, a partir da década de 90 o Brasil buscou alinhar suas políticas curriculares a ideologia regulatória e neoliberal preconizada pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), centrando sua preocupação no currículo, ampliando a governança da organização financeira (MACEDO, 2019), e assegurando o controle sobre ele por meio de aferições quantitativas realizadas pelas avaliações externas. A fim de estreitar ainda mais esse alinhamento é que foi proposta a Base Nacional Comum Curricular, que imprime no currículo um caráter regulador e tecnicista, de viés mercadológico, neoliberal, cosmopolita e performático, preconizado pela rede política que influencia a escrita do texto legal.

O que imprime na Base a potência para a formação com caráter tecnicista é o operador curricular escolhido pelos redatores da política, as competências, que apresentam um conceito amplamente polissêmico expresso a partir da intencionalidade que se pretende. Contudo, segundo Lopes e Macedo (2011), a ideia de competência que vem sendo utilizada nos textos das políticas brasileiras, desde os anos 90, é a utilizada por Philippe Perrenoud, que prioriza o “saber fazer”, sendo eficientista, voltada a preparação para o mercado de trabalho, legitimando as relações de poder instituídas social e historicamente, sendo a educação vista com estratégia chave para garantir a produtividade econômica, concepção amplamente veiculada em documentos emitidos por organizações financeiras ou influenciadas por elas, como o Relatório Delors (MACEDO, 2019).

Nesse sentido, ainda cabe destacar que o que se pretende com a escolha desse operador curricular é a formação cosmopolita, que leva o sujeito a adaptar-se ao sistema e internalizá-lo, conformando-se com ele, sendo a educação uma forma de organizar e manter este pacto social, no qual a

responsabilidade é individual e se apresenta o Estado mínimo, que é coercitivo, precariza o trabalho e delinea o cenário social, no qual são inseridas as reformas educacionais subordinadas às demandas do mercado. Assim, os sujeitos devem ser empreendedores e responsabilizar-se por sua formação e competência, dessa forma, o conceito de competência adotado obedece à lógica empresarial, a empregabilidade, a normalização social e a performatividade (MELO; MAROCHI, 2019). A performatividade é outro conceito importante demarcado no currículo pelas competências, sendo, segundo Ball (2010), uma tecnologia política e um método de regulação social, que afetam diretamente a educação, pois o Estado institui sistemas de avaliação que separam, classificam e hierarquizam sujeitos e instituições, na maioria das vezes, culpabilizando os professores pelos índices obtidos nelas, sua eficiência, performance, sem considerar os processos ou os meios encontrados em cada escola.

Segundo o texto da política expresso na BNCC todos devem ser ensinados seguindo a lógica das competências, sendo elas mediadoras nas relações sociais dentro dos padrões neoliberais e consideradas elementos estruturantes das profissões dentro do cenário caótico que se estabeleceu em nosso país, sendo elementos de instabilidade e individualização, matrizes do cosmopolitismo e da performatividade (MELO; MAROCHI, 2019).

Outra limitação importante a ser demarcada na Base é o esvaziamento de conteúdos, em detrimento do desenvolvimento de competências tácitas e comportamentais, passando a ser o objeto central da educação neoliberal e a expressão da adaptação dos indivíduos às funções sociais impostas por este modelo econômico. Para Melo e Marochi (2019) as competências reduzem a formação humana à relação com o meio e a resolução de problemas, sem a preocupação com a cultura e a formação sócio-histórica. No que tange à

BNCC as competências são definidas como mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas cotidianas para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018), escancarando no próprio texto da política a sua face cosmopolita, performática e sua preocupação apenas em melhorar a eficácia nas avaliações externas e não com a educação e o desenvolvimento integral do estudante. A partir dessa compreensão, percebe-se a perspectiva discursiva marcada pelo paradigma regulatório, que leva os sujeitos à prática da ordem socialmente instituída (DE SOUSA SANTOS, 2021).

Segundo Ball (1994), a política deve ser compreendida como texto e discurso, pois explicita o poder de quem as pensa, escreve e implementa. Assim, mesmo que o texto da política consolide perspectivas políticas, teóricas e epistemológicas neoliberais (MAINARDES, 2018), há espaço para recontextualizações no contexto da prática¹⁵, no qual, no caso da BNCC, os professores são os atores e podem atuar sobre a política ao invés de implementá-la. O processo de recontextualização contempla as transformações no texto da política e está subordinado aos mecanismos reguladores do Estado, mas é um processo mais criativo, que envolve a criação de estratégias para colocar a política em ação, abstraíndo-a em práticas contextualizadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Assim, cabe aos professores pensar em um currículo para além da BNCC, se apoiando em outras legislações e nas próprias brechas discursivas¹⁶ que o texto da política apresenta, para

¹⁵O contexto da prática faz parte da teoria proposta por Stephen Ball e Richard Bowe em 1992 para o estudo de políticas curriculares, a qual divide a política em três contextos: o contexto de influência, o contexto do texto da política e o contexto da prática.

¹⁶As brechas discursivas para Bernstein (1988) são as estruturas basilares para possibilidades alternativas, podendo ser ambigualmente proficuas e perigosas. São inerentes ao ser humano e aos processos sociais estabelecidos, contudo são

garantir a aprendizagem dos estudantes e a luta por uma sociedade mais justa e igualitária.

Para tanto, é imperativo uma incursão na Base, uma leitura crítica de seu texto, lendo suas linhas e entrelinhas, para compreender as influências que permeiam o texto, tudo que está lá colocado e tudo que foi de lá retirado durante sua construção, em três versões, pois a partir de uma leitura ingênua e simplista pode-se, facilmente, comprar a ideia que o texto vende: a formação integral a partir da construção de habilidades e competências, mediadas pelos objetos do conhecimento distribuídos em áreas. Contudo, segundo Pícoli (2020, p. 7), “as bem-intencionadas competências configuram-se como um canto de sereia. No fundo, a competência mais valorizada pela BNCC é a competência de competir em um mercado cada vez mais exigente e excludente”.

Durante a incursão sugerida é possível encontrar, além das limitações (apontadas e não apontadas neste texto), as brechas discursivas para a proposição de insurgências ao texto da política, como: a redação dos textos iniciais que exploram a garantia dos direitos humanos, que foram mantidos da primeira versão e apresentam um horizonte de trabalho um pouco mais plural; os temas contemporâneos transversais, que permitem o trabalho em diferentes áreas do conhecimento, com temáticas como saúde, meio ambiente e sexualidade, por exemplo, que foram obliteradas do texto do documento; a redação das dez competências gerais apresentadas no documento, que podem ser reinterpretadas e recontextualizadas para atender as demandas locais das comunidades escolares e não a lógica do mercado capitalista neoliberal, ganhando um caráter crítico-transformador e humanizado sob a atuação de profissionais da educação que se proponham a questionar, subverter e insurgir

constantemente controladas por meio dos dispositivos de poder e controle do discurso pedagógico oficial.

ao texto da Base. É ainda importante salientar que o trabalho docente pode ser amparado em outras políticas como a LDBEN e a própria Constituição Federal, que garantem o trabalho com a pluralidade de ideias, de práticas, de métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação, sendo aliadas na hora do planejamento docente.

Claramente, é necessário refletir sobre o que, para quem e a serviço de quem está a educação e o currículo em nosso país, a partir dessas reflexões, posicionar-se diante do projeto neoliberal instituído. Se o posicionamento for contrário o caminho é a resistência, contudo, segundo Pícoli (2020, p. 17), “[...] não se pode oferecer certeza de que a resistência obterá sucesso. Especialmente frente a tão bem articulado movimento normalizante”, mas educadores críticos e que ainda acreditam no poder transformador da educação tem o dever ético e estético de não desistir, resistir e insurgir a essa Base, que cerceia dos estudantes o direito de ser mais no mundo do que peças do tabuleiro neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho entende por fim, que existem possibilidades dentro da BNCC, no qual, para contribuição do processo de ensino e aprendizagem é necessário esmiuçar as habilidades presentes na base. No qual, os dias de formação com os professores, chamados dia D, ocorridos no ano de 2018, possibilitou o estudo e a organização de base de organização de currículo dentro das escolas pertencentes àquele município.

Outro fator relevante, é a possibilidade de adaptação para a realidade, no qual, quando o professor entra em contato com este documento normativo, poderá enxergar várias situações de ensino aprendizagem, caberá a sua autonomia, organizá-lo e estruturá-lo de acordo com o seu contexto.

Por outro lado, com viés crítico, pode-se visualizar que além da retirada de alguns temas relevantes na formação cidadã do aluno, perde-se muito, pois, em comparação com os Parâmetros Curriculares Nacionais, que possui textos informativos com a organização das aulas além de ter temas transversais importantes de se trabalhar em diferentes componentes curriculares. No entanto, na base consta a lista de habilidades que devem ser trabalhadas com os alunos, e o professor que lê a habilidade, têm que selecionar os temas que vai trabalhar dentro dela.

A perda desses temas para o aluno muitas vezes faz-se pensar na perda de possibilidade de desenvolver o caráter crítico e reflexivo perante a realidade que o cerca. Porém, é importante destacar que não só a perda dos temas mas também, como o professor a partir de agora organiza suas aulas também é um fator relevante para o ensino aprendizagem.

Portanto é de suma importância que espaços como estes de discussão estejam cada vez mais perto da Educação Básica, que é o local onde acontece as práticas educativas que são norteadas pela BNCC. Visando isso, esclarecemos muitas observações e acredita-se na autonomia do professor e que esta base seja um documento propulsor de equidade para os estudantes. Podendo assim, haver poucas perdas no processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

1. BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the implementation of National Curriculum Policy: an overview of the issues. *Curriculum Studies*, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

2. BALL, Stephen. *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.
3. BALL, Stephen. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação & Realidade*. Porto Alegre. vol. 35, n. 2, maio/ago. 2010, p. 37-55. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15865/9445>. Acesso em: 07 nov. 2021.
4. BALL, Sethephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
5. BERNSTEIN, B. *Poder, educación y consciencia: sociologia de la transmisión cultural*. Santiago, Chile: CIDE, 1988.
6. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 nov. 2020.
7. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 07 nov. 2020.
8. BRASIL. *Salto para o Futuro - Escola de atenção às Diferenças*. TV Escola. Ano XX boletim 03-Abril 2010. Ministério da Educação, 2010.
9. CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira. *Educação Especial*

- Inclusiva*: diálogos da educação básica ao ensino superior. Curitiba: Reflexão Acadêmica, 2021.
10. DE SOUSA SANTOS, Boaventura. *Descolonizar la Universidad*: el desafio de la justicia cognitiva global. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: CLACSO, 2021.
 11. FILIPI, Fabiana Alvarenga; SILVA, Dayane dos Santos; COSTA, Áurea de Carvalho. Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 29, n. 112, p. 783-803, 2021. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>.
 12. GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; PIETRI, Émerson de; SASSERON, Lúcia Helena. *Modelos de Professor e Aluno Sustentados em Documentos Oficiais*: Dos PCNS À BNCC. *Educação em Revista*, v. 37, n. 1, e25551, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-469825551>.
 13. GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa Qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29, 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgd b/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.
 14. LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth Fernandes de. *Teorias do currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
 15. MACEDO, Elizabeth Fernandes de. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 39-58, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/download/967/pdf>. Acesso em: 07 nov. 2021.
 16. MAINARDES, Jefferson. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 72, p. 303-319, nov./dez. 2018. Disponível em:

- <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 nov. 2020
17. MELO, Alessandro de; MAROCHI, Ana Claudia. Cosmopolitismo e performatividade: categorias para uma análise das competências na Base Nacional Comum Curricular. *Educação em Revista*, vol. 35, Janeiro-Dezembro, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399362349042>. Acesso em: 07 nov. 2020.
18. MERCES, Tatiana das. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus reflexos na Educação Básica. In: *XII Seminário de Política e Administração da Educação*, Vitória-ES (Sudeste). Reformas Educacionais, Políticas e Práticas Curriculares, v. 6, 2021. Disponível em:
<https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/atual/Comunicacao/EIXO%208%20PDF/TatianaDasMerces-E8com.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2021.
19. KELLY, Enrique Pascual. Racionalidades en la Produccion Curricular y el Proyecto Curricular. *Revista Pensamiento Educativo*, v. 23 p. 13 -72, 1998. Disponível em: https://www.rmm.cl/sites/default/files/usuarios/10999733/articulos/racionalidades_en_la_produccion_curricular_pascual.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.
20. PÍCOLI, Bruno Antônio. Base Nacional Comum Curricular e o canto da sereia da educação normalizante: a articulação neoliberal neoconservadora e o dever ético estético da resistência. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 5, 2015036, p. 1-23, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>. Acesso em: 07 nov. 2021.
21. SANTOS, Sydney Pinto dos. *BNCC na Educação Infantil*: benefícios, referencial teórico, experiência curricular,

desafios e aspectos positivos/negativos. Santa Maria do Uruará – Pará. maio de 2021

22. TONEGUTTI, Cláudio Antônio. *Base Nacional Comum Curricular: Uma Análise Crítica*. Sismmac. Disponível em:
https://www.sismmac.org.br/disco/arquivos/eventos/Artigo_BNC_Tonegutti.pdf. Acesso em: 09 nov. 2021.

CONHECENDO A ROTINA ESCOLAR A PARTIR DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA: A DOCÊNCIA E OFICINA REALIZADAS EM PARICONHA/AL

CONHECENDO A ROTINA ESCOLAR A PARTIR DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PEDAGOGIA LICENCIATURA: A DOCÊNCIA E OFICINA REALIZADAS EM PARICONHA/AL

Ricardo Santos de Almeida¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2557>. Doutorando em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Doutor em Educación pela Universidad Interamericana. Docente da rede pública municipal de Porto Calvo/AL. Pesquisador do: Núcleo de Estudos Agrários e Dinâmicas Territoriais (NUAGRÁRIO/UFAL) desde 2009; Grupo de Estudos e Pesquisa em Análise Regional (GEPAR/UFAL); Geoprocessamento e a Cartografia no Ensino de Geografia (GCEG/UFAL) desde 2016; Núcleo de Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Campesinos (NUPEEJAIC/UNEAL) desde 2020; do Grupo de Pesquisa em Educação e Território (UFSM) e Grupo de Pesquisas: Estudos e Pesquisas da Educação em Paulo Freire (GPEPEPF/UFRN) desde 2021. Associado ao Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas (CPFreire). E-mail: ricardosantosal@gmail.com.

ABSTRACT: This study aims to present reports of experience lived by the author in the discipline Estágio Supervisionado Docência na EJA e Normal between September and October 2017 in a state public school in Pariconha/AL, in the context of academic training in Pedagogia Licenciatura of Centro Universitário UNINTER. We consider the supervised internship indispensable for the student's learning, because through it we can introduce ourselves in the teaching practice under the guidance of a Professor-supervisor, weaving considerations about the daily life of being a professor-researcher, encouraging us to carry out methodologies and learning theory. to practice as well as to observe and self-analyze the attitude that the teacher must take on his students.

KEYWORDS: Supervised Internship, Teaching-learning, Pedagogical workshop.

INTRODUÇÃO

A realização do estágio supervisionado em turmas do Ensino Médio no período vespertino na Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha localizada no município Pariconha/AL, entre setembro a outubro de 2017, tem como intuito analisar e caracterizar o espaço escolar, identificar o perfil docente bem como valorizar a função desses profissionais que realizam diversas atividades, que envolvem desde o planejamento a realização de ações que envolvem a comunidade escolar e a sala de aula.

A escolha da escola pública no turno vespertino se deve ao fato de ser docente da instituição e pelo fato de poder compartilhar experiências e ações desenvolvidas junto a docentes de outras disciplinas, como Sociologia e Filosofia cujas temáticas também se encontram de modo interdisciplinar junto a outras disciplinas como a História e a Geografia, e seguindo essa premissa metodológica o estágio fluiu como um contínuo aprendizado contribuindo significativamente para formação do autor deste artigo como Pedagogo.

Os primeiros contatos com a escola aconteceram de forma positiva, pois tanto a direção quanto à professora nos recebeu bem e mostraram-se dispostos a nos ajudar, no que fosse necessário, e de fato assim aconteceu, quando precisamos de algum recurso de material da escola ele estava disponível e a professora que supervisionou também foi muito atenciosa e nos orientou no que foi necessário.

A escola receptiva ao estágio em nenhum momento colocou alguma dificuldade para a realização do mesmo.

A direção esteve sempre disposta a colaborar e também a professora que supervisionou o estágio, essa foi muito atenciosa e disposta a tornar meu estágio uma boa experiência, em todo momento trocou ideias sobre os conteúdos a serem

ministrados e também ajudou quanto a postura em sala de aula, dando dicas e no seu próprio modo de conduzir a aula.

A professora da disciplina foi muito atenciosa e na despedida fez questão de expressar o seu parecer quanto a minha postura na sala de aula, tecendo comentários construtivos e motivadores quanto à profissão que desejo seguir: a docência.

No que se refere à interação com os alunos destaca-se a reciprocidade dessa relação professor-estudante todos os dias, eles me respeitavam como professora e conseguiam compreender os assuntos que eram expostos, isso foi bastante significativo.

Acredito que o apoio da direção e da coordenação escolar foi fundamental para a realização do estágio tendo em vista a socialização de informações e dados referentes à instituição de ensino pesquisada permitindo também a aquisição de conhecimentos sobre variadas áreas do conhecimento.

A ESCOLA E SUA IDENTIFICAÇÃO

O estágio supervisionado foi realizado em uma instituição pública do Governo do Estado de Alagoas, a Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha está localizada na Rua Manoel Francisco dos Santos, número 04, no bairro Centro na cidade de Pariconha/AL. O contato com a escola pode ser realizado pelo telefone (082) 3647-1211 e pelo e-mail ee.educacaobasicapariconha@educ.al.gov.br.

Esta instituição de ensino, construída em 1951, oferece atendimento para adolescentes que estão cursando o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos em horário parcial, tarde e noite. Atualmente a escola recebe cerca de 488 alunos, nos dois turnos.

O estágio foi realizado no período de 22 de setembro de 2017 a 04 de outubro de 2017 no período vespertino. Para a realização das observações e exercícios das atividades de estágio, que ocorreram ao longo de duas semanas, foram acompanhadas as disciplinas Filosofia e Sociologia nas turmas do turno vespertino do 1º e 2º anos do Ensino Médio.

CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola possui um terreno limitado possuindo apenas seis salas de aula com ventiladores que comportam no máximo 53 alunos contendo apenas mesas, cadeiras não dispondo de estantes com materiais escolares, pois os mesmos encontram-se na biblioteca.

De acordo com o Censo 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do MEC a infraestrutura da escola contempla em seu aspecto infraestrutural:

- Prédio próprio com acessibilidade a portadores de necessidades especiais;
- Alimentação escolar para os alunos;
- Água filtrada;
- Água da rede pública;
- Energia da rede pública;
- Fossa;
- Lixo destinado à coleta periódica;
- Acesso à Internet;
- Banda larga.

De acordo com o Censo 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do MEC a infraestrutura da escola possui os seguintes equipamentos disponíveis para o corpo docente:

- Computadores administrativos;

- Computadores para alunos;
- TV;
- DVD;
- Retroprojektor;
- Impressora;
- Aparelho de som;
- Projetor multimídia (datashow);
- Câmera fotográfica/filmadora.

De acordo com o Censo 2016 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira do MEC a infraestrutura da escola possui os seguintes equipamentos disponíveis para o corpo docente:

- 6 salas de aulas com ventiladores;
- 35 funcionários;
- Sala de diretoria;
- Laboratório de informática;
- Cozinha;
- Biblioteca;
- Banheiro dentro do prédio;
- Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida;
- Sala de secretaria;
- Banheiro com chuveiro;
- Despensa;
- Almoxarifado;
- Pátio coberto;
- Pátio descoberto.

CARACTERIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS

A escola conta com equipe pedagógica escolhida por voto, sendo a Professora Maria Cicera Guedes a diretora geral,

e o Professor Paulo José do Nascimento Araújo o diretor adjunto.

As atividades de secretaria são realizadas por um secretário escolar que auxilia os docentes e direção no sentido de contribuir para a organização do arquivo da escola bem como viabilizar o acesso a informação.

A escola conta também com articuladora pedagógica, a Professora Cândida Novaes e duas coordenadoras pedagógicas, as professoras Cristina e Rozélia responsáveis por auxiliar os professores da instituição no que se refere ao planejamento de aulas e atividades.

Toda a equipe pedagógica é empenhada na realização das suas ações e o corpo docente composto por 18 profissionais das mais diversas áreas do conhecimento.

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

As atividades de estágio supervisionado ocorreram contemplando as turmas do 1º e 2º anos do Ensino médio nas aulas de Filosofia e Sociologia. Todas as quatro turmas acompanhadas possuem em média 45 estudantes em turmas heterogêneas e volumosas, mas que mantinham atenção levando em consideração o espaço físico e respeitando as dificuldades que o espaço escolar apresenta devido ao barulho dos ventiladores de teto.

ROTEIRO PEDAGÓGICO CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

O Projeto Político Pedagógico da escola foi desenvolvido pela comunidade escolar após discussões, pesquisas e avaliações cujo objetivo central se perpassava pela melhoria da qualidade de ensino e a valorização profissional tendo em vista que esses elementos fazem parte do processo contínuo de

melhoria da qualidade das aulas e também da motivação que os alunos devem possuir ao estar em um ambiente adequado a realização do ensino-aprendizagem.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual de Educação Básica de Pariconha é dividido em três capítulos. No primeiro há a discussão teórica e contextualizada sobre a sociedade em que vivemos e o ideal que se deseja. Logo, essas reflexões buscam proporcionar a escola um entendimento real sobre a escola ideal que buscamos ter a luz da realidade e com base nisso sempre buscar melhorar. Para tal, se fez necessário o diagnóstico da comunidade escolar atual, suas características para que o currículo seja acessível e adequado as especificidades locais que contemplam estudantes de remanescentes quilombolas e indígenas, além da população rural que encontra a oferta do Ensino Médio apenas nesta escola do município.

No segundo capítulo do Projeto Político Pedagógico da escola existem informações a respeito da formação continuada que todos os profissionais devem ter associados a Secretaria de Estado da Educação bem como a escola deve se comprometer em buscar recursos necessários a realização desta e de outros investimentos na instituição buscando sempre fortalecer e melhorar as relações com a comunidade escolar.

O terceiro capítulo do Projeto Político Curricular da escola contempla plano de ações onde existem metas da escola para os próximos anos tendo em vista a realização de avaliações frequentes promovidas pela Secretaria de Estado da Educação de Alagoas tendo como foco central a melhoria da qualidade de ensino ofertada aos estudantes.

CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS DAS AULAS

Levando em consideração que todo professor deve ter autonomia para a realização das discussões e explicações de

conteúdos, conceitos e temas, a escola permite as docentes a realização de atividades desde que respeitem a base sequencial do currículo específico para as disciplinas Filosofia e Sociologia contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A valorização das questões locais que envolvem os estudantes de origem rural, quilombola e indígena trazem consigo uma riqueza de discussões que propiciam qualquer professor a se debruçar sobre variados temas trazendo exemplos dos cotidianos desses estudantes lhes permitindo uma melhor compreensão sobre um conceito ou tema.

ANÁLISE REFLEXIVA

Em entrevista realizada junto as professoras Rosa e Esmeraldina, notou-se o empenho das mesmas em adotar estratégias que envolvam a utilização de tecnologias da informação e da comunicação para que as aulas fluíssem da melhor forma possível e fossem contextualizadas com a realidade dos estudantes.

Um dos temas discutidos sobre como a sociedade produz o espaço vivido, em Sociologia tem caráter interdisciplinar com a disciplina Geografia e as discussões sobre a estratégia da abordagem se relaciona diretamente na busca para que o estudante perceba as conexões de saberes.

No que concerne a Filosofia, a discussão envolvendo a leitura da Paisagem contribui significativamente para que as reflexões, ações e reflexões (práxis) sejam cada vez mais entendíveis pelos alunos, de acordo com a professora entrevistada, facilitando o entendimento processual metodológico do entendimento daquilo que sistematiza uma ciência, por exemplo.

Embora ambas as disciplinas possuam livros didáticos, as docentes sempre recorrem a utilização de textos complementares e vídeos para de modo mais contextualizado

debater os temas pertinentes ao entendimento dos temas de estudo.

A coordenação da escola concorda com a atitude das professoras e avalia que esse empenho só tem como intuito melhorar ainda mais o aprendizado dos alunos e os tornarem mais críticos sobre a realidade em que vivem.

PLANO DE OFICINA PEDAGÓGICA E SEU TEMA

A Sociedade Constrói o Espaço Vivido e a Paisagem como despertadora de compreensões múltiplas filosófico-sociológicas.

A escolha do tema contido acima tem como intuito relacionar dentro da filosofia e sociologia o entendimento central que o objeto de estudo da Geografia: o espaço, tem relacionamento direto propiciando a compreensão dos conteúdos, conceitos e temas centrais de ambas as disciplinas de modo interdisciplinar.

JUSTIFICATIVA DA OFICINA PEDAGÓGICA

O tema da oficina pedagógica é salutar, em especial por despertar nos estudantes a compreensão proporcionada pela paisagem nos sentidos filosófico e sociológico e como esta pode ser utilizada em nosso cotidiano para entender as transformações no mundo através de representações, como a utilização de imagens.

Destacamos os diferentes tipos de paisagens e suas respectivas diferenças resgatando o cotidiano dos alunos. Enquanto atividade, os alunos produziram desenhos que retratem essas paisagens. Os alunos desenvolveram painéis utilizando os desenhos dos alunos e imagens de jornais e revistas sobre as paisagens.

Relembramos com base em imagens transmitidas em slides a necessidade da conceituação de Espaço Natural e Espaço Geográfico destacando para isso a importância da Revolução Agrícola e as divisões sociais do trabalho.

Percebeu-se a necessidade com base na observação das aulas o entendimento sobre o desenvolvimento comercial mundial a partir das antigas rotas comerciais. Para exemplificar a transformação do Espaço Geográfico será utilizado um Mapa Mundi com a configuração mais atual do planeta Terra, bem como mapa histórico encontrado na biblioteca da escola. Enquanto atividade utilizará o instrumento avaliativo: questionário, que consistirá de duas perguntas:

1. Quais as características mais marcantes da Revolução Agrícola?

Respostas aproximadas: Reorganização social, domesticação de animais, construção de aldeias que posteriormente se transformaram em cidades, novos modos de armazenamento e produção de alimentos.

2. Como o comércio transforma o espaço vivido ao longo do tempo?

Respostas aproximadas: A partir da construção de estradas, desenvolvimento de novos tipos de transporte, portos e busca por novas rotas comerciais e locais de venda.

Foram utilizados 10 minutos para que os alunos respondam as questões. No momento da correção, os alunos, um a um, dirão em voz alta o que responderam e por fim, na lousa branca sistematizarei as respostas.

Como resultante das discussões os estudantes bem enfatizaram o processo de desenvolvimento industrial desencadeado a partir da evolução do meio técnico-científico-informacional, pontuando evidentemente os momentos históricos a partir do século XVIII e destacando principalmente o momento pós-Segunda Guerra Mundial.

OBJETIVOS DA OFICINA PEDAGÓGICA

O objetivo da oficina pedagógica se permeia pela caracterização do processo de transformação do Espaço Geográfico ao longo dos anos bem como destacar que é por meio dos elementos centrais promovidos pela discussão entre Filosofia e Sociologia através da interface interdisciplinar com a Geografia que podemos identificar as transformações sócio-espaciais, utilizando a categoria geográfica Paisagem enquanto caracterização de recorte do espaço geográfico em um determinado espaço de tempo que responde a como eram, por exemplo, a organização sócio-espacial em determinado lugar e ano.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA OFICINA PEDAGÓGICA

É possível afirmar, que um dos fundamentos da filosofia na educação, é refletir, analisar, compreender, interpretar, investigar e avaliar o que está por trás da formação do docente, já que cuja aparência não corresponde à realidade.

É preciso, sobretudo, aí já vai um dos saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas cria possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2013, p. 24).

O texto “A vida política”, contido no livro “Convite à Filosofia” (ver figura 1) de Marilena Chauí apresenta de forma clara e didática a exposição de ideias sobre a política, seus sentidos, conceitos e de que forma esta se articula com a discussão sobre Estado, participação da sociedade, poder. O texto está dividido em duas partes: na primeira, a autora

apresenta uma discussão sobre os sentidos atribuídos à política e de que modo, tais sentidos às vezes apresentam paradoxos; no segundo momento do texto a autora procura traçar historicamente como se deu a invenção da política como nós a conhecemos; para tanto a autora o torna até o modelo de sociedade grega e romana para descrever de que modos tais sociedades inventaram a política.

Convite à Filosofia

De **Marilena Chauí**
Ed. Ática, São Paulo, 2000.



Unidade 8 O mundo da prática

Capítulo 7

A vida política

Paradoxos da política

Não é raro ouvirmos dizer que "lugar de estudante é na sala de aula e não na rua, fazendo passeata" ou "estudante estuda, não faz política". Mas também ouvimos o contrário, quando alguém diz que "os estudantes estão alienados, não se interessam por política". No primeiro caso, considera-se a política uma atividade própria de certas pessoas encarregadas de fazê-la – os políticos profissionais –, enquanto no segundo caso, considera-se a política um interesse e mesmo uma obrigação de todos. Assim, um primeiro paradoxo da política faz aqui sua aparição: é ela uma atividade específica de alguns profissionais da sociedade ou concerne a todos nós, porque vivemos em sociedade?

Como se observa, usamos a palavra *política* ora para significar uma atividade específica – o governo –, realizada por um certo tipo de profissional – o político –, ora para significar uma ação coletiva – o movimento estudantil nas ruas – de reivindicação de alguma coisa, feita por membros da sociedade e dirigida aos governos ou ao Estado. Afinal, a política é uma profissão entre outras ou é uma ação que todos os indivíduos realizam quando se relacionam com o poder? A política se refere às atividades de governo ou a toda ação social que tenha como alvo ou como interlocutor o governo ou o Estado?

No entanto, podemos usar a palavra *política* ainda noutro sentido.

Figura 1. Trecho da primeira lauda do texto utilizado na oficina.
Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Logo no início, Chauí levanta questionamentos que mediará toda a discussão do primeiro momento do texto: a política é uma atividade específica de alguns profissionais da

sociedade ou concerne a todos nós, porque vivemos em sociedade? Apolítica é uma profissão entre outras ou é uma ação que todos os indivíduos realizam quando se relacionam com o poder? A política refere-se às atividades de governo ou a toda ação social que tenha como alvo ou como interlocutor o governo ou o Estado?

No entanto, podemos usar a palavra política ainda num outro sentido. De fato, frequentemente, encontramos expressões como “política universitária”, “política da escola”, “política do hospital”, “política da empresa”, “política sindical”. Nesse conjunto de expressões, já não encontramos a referência ao governo nem a profissionais da política. “Política universitária” e “política da escola” referem-se à maneira como uma instituição de ensino (pública ou privada) define sua direção e o modo de participação ou não de professores e estudantes em sua gestão, ao modo como os recursos serão empregados, ao currículo, às formas de avaliação dos alunos e professores, ao tipo de pessoa que será recebida como estudante ou como docente, à carreira dos docentes, aos salários, e, se a instituição for privada, ao custo das mensalidades e matrículas, etc.

O crescimento das atribuições conferidas aos governos, sob a forma do Estado, levou a uma ampliação do campo das atividades políticas, que passaram a abranger questões administrativas e organizacionais, decisões econômicas e serviços sociais. Essa ampliação acabou levando a um uso generalizado da palavra política para referir-se a toda modalidade de direção de grupos sociais que envolva poder, administração e organização.

Confere-se igualmente ao governo ou ao Estado o poder para decretar a guerra e a paz. Exige-se dos membros da sociedade obediência ao governo ou ao Estado, mas reconhece-se o direito de resistência e de desobediência quando a sociedade julga o governo ou mesmo o Estado injusto, ilegal ou ilegítimo.

Em uma sociedade como Alagoas, Estado onde, ainda as relações de poder chegam à semelhança do poder despótico, a tomada de consciência dos indivíduos sobre a sua ação no contexto alagoano é de incisiva importância para que se conheçam os elementos de seu cotidiano social, é só conseguirmos interpretar lhes e conseguiremos a partir de suas escolhas intervirem na prática.

A educação, na confluência do social, do econômico, do natural, do cultural, do político, do biológico, exige um profissional com múltiplas competências e que, a todo e qualquer momento, em toda e qualquer situação, esteja dotado de uma atitude fenomenológica diante do mundo, de um agudo sentimento do real que se esconde atrás de aparências e, também, com uma dúvida incurável que o impulse na direção do aluno e do que este representa (ANDRADE, 2005, p. 21).

No caso específico desta disciplina, a Política enquanto espaço público e forma do governo e a sociedade administrar o Estado (conjunto de instituições burocráticas + sociedade civil organizada) é um campo imprescindível para que o público expresse seus valores, suas ações e seus objetivos. Ou seja, a política educacional de um governo, seus programas, projetos nos revela como pensa e o que um determinado governo faz para intervir na realidade, mas, também, demonstra de que modo a sociedade civil organizada participa ou não nas definições das políticas públicas, buscando, via Estado o atendimento de suas demandas.

DESENVOLVIMENTO E RELAÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA E SUA ARTICULAÇÃO COM A FORMAÇÃO ACADÊMICA EM PEDAGOGIA LICENCIATURA

Em maio de 2000 o Conselho Nacional de Educação proporcionou várias reuniões para chegar a sua meta, de mostrar para todo o país o que eram diretrizes para a formação

do docente, tentando conquistar como objetivo diante de todo o Brasil criar expectativas para que o nível de aprendizado no sistema de educação fundamental seja mais evoluído obrigatoriamente. Mas não foi isso que ocorreu durante os anos de 1980 e 1990, as escolas de Ensino Médio e Infantil precisaram de mais atenção tendo como efeito melhorar o nível de educação básica nacionalista, com esse fator sendo ampliado e sustentado, a educação básica passa por profundas mudanças que ajudará aos futuros docentes da educação, também com o avanço da tecnologia que o ajudará, pois está sendo um fator onde todos os futuros docentes poderá usar para sua forma de ensinar, tendo consigo mais organização e mais qualificação para demonstrar ser um profissional da educação, mas para que isso seja feito o indivíduo deve ser pensador e tornar todos iguais diante do ambiente.

Os acontecimentos confluem, de modo mais curricular, e requer atenção, pois o professor que não tem profissionalismo dentro da sala de aula, alunos que não respeitam o próximo, reafirma a prudência ao bom preparo que todo professor deve ter antes de ir para o ambiente de ensino e ter como objetivo orientar seus alunos para que a aprendizagem aumente com o decorrer do tempo, tendo em vista então, com todas as pesquisas feitas em escolas já passaria a ser mediada as possíveis melhorias, mas só podendo acontecer se o docente souber lidar com todos os problemas existentes nos alunos que o rodeia, dando-lhe total apoio para que ele possa acreditar no que realmente quer futuramente. Por exemplo: ter um bom emprego que possa sustentá-lo por toda a sua vida.

O docente também tem que tratar todos com igualdade não cometendo discriminabilidade dentro do seu ambiente de ensino e mostrar a seus alunos que ele é amigo, mostrar também que quer ajudá-los a obter um bom conhecimento e futuramente garantir seu emprego.

Para ser professor, é preciso vivenciar a ESCOLA, esta instituição que é o espaço de sua prática profissional, e que se encontra povoado de praticantes de um mesmo afazer, e mais, de um afazer que só existe como prática coletiva – é isso que o Estágio Supervisionado permite, mas não garante. Formar um professor é mais do que a soma de todos os créditos de um “Histórico Escolar”, mais do que expressam as ementas das muitas disciplinas *pagas* durante o curso. O todo continua a ser maior do que a soma das partes. (ANDRADE, 2005, p. 22).

O profissional docente também tem que desenvolver diferentes tipos de estratégias para que suas aulas nunca se tornem chatas e os seus alunos cheguem a parar de prestar atenção em o que está sendo passado durante a aula, mas é bom ressaltar que o professor também tem que interagir com seus alunos e os alunos com os alunos para que nesse tipo de comunicação nunca deixem de ser participativos e dessa forma deixando a timidez, e com o conhecimento ao próximo deixando de lado o preconceito.

O docente tem como dever mostrar a seus alunos as possíveis competências que os circularam, dessa forma desenvolvendo as suas capacidades de aprendizagem e prestando bastante atenção no que o docente está passando ali naquele ambiente, mostrando que os atuais alunos têm que ter capacidade sendo ele de baixo nível ou de alto nível mas como objetivo mostrá-los que como cidadãos podem alcançar metas muito altas e curriculares com a ajuda da escola.

Mas sabe-se que, todos um dia passarão por uma dificuldade seja ele rico ou não, e para que eles não cheguem a desanimar de seu sonho futuro o professor que está tomando a frente não somente como professor, mas como conselheiro, como psicólogo e até mesmo muitas das vezes sendo considerado dentro da instituição como alguém da família, ele tem que está por dentro de tudo e de todos os acontecimentos que está ocorrendo com seus alunos para quando chegar a esse fator ter apenas que perceber pelo seu modo diferente de

agir, e assim tentar ajudá-lo diante daquele problema que está desmotivando-o e mostrar que ele pode ter tudo, até mesmo o sonho realizado.

Com isso o professor não só aprenderá durante o seu período de formação, aprenderá também ensinando, e de tal forma ele também poderá aprender muito com sua equipe de trabalho, com seus alunos e principalmente com a vida. Mas pôr a tecnologia está avançando cada dia mais é possível que chegue a hora que o professor não irá mais conhecer seus alunos, todas as suas aulas serão virtualmente, enviando suas informações e aulas para diversos lugares do país.

Portanto o professor seja ele presencial ou à distância terá como responsabilidade passar para os educandos aprendizagem proporcionando uma conduta de vida que incorporará o seu trabalho sociopolítico e produtivo. Sendo dessa forma o professor tem como objetivo passar para seus alunos estímulos que os ajudará a ver a vida com autonomia estabelecendo conhecimento do mundo para que não possa se destruir antes mesmo de ter acesso ao que é relevante ou ao que pode ser pesquisado ou questionado.

É importante que o educando passe a ter diferentes pontos de vista sendo eles uma forma de expressar o que está vendo e mostrar que ali pode ter mudanças e com quais essas mudanças seriam de total ajuda para o mundo, permitir que eles se expressem de forma criativa identificando o seu pensamento como crítico e reflexivo mostrando que ele pode ser capaz de assumir suas próprias responsabilidades, que o faça diferenciar as coisas de como elas realmente são e com todo esse processo aprenderiam repudiar as discriminações e injustiças do mundo, defendendo-se das barbaridades que podem intervir a si mesmo.

Sabendo assim o professor tem o grande dever de fazer com que seus alunos aprendam a desenvolver criatividade, se expondo e com isso tendo uma boa facilidade para no futuro,

como trabalhador e para que esse possa intervir com interações ele tem que ter habilidades em várias áreas principalmente no dialeto de comunicar-se e em segunda opção ter basicamente aprendizado nas tecnologias que estão vindo com o passar de cada ano.

O docente também tem que ter total interação com a família e a família com o docente para que ao ocorrer algo com algum de seus alunos já ter uma facilidade para comunicação mostrando quais os problemas atuais dos seus alunos e tendo isso visto o professor tem que avisar a família qual a dificuldade que um dos seus educandos está tendo, para que dessa forma a família possa ajudá-lo e o professor também. Mas vale ressaltar que o docente tem que visar qual a dificuldade antes de passar para família e se aquela dificuldade continuar deverá ir até o pressuposto aluno e o ajudar avaliando-o de outra forma com que ele saiba se expressar diante da dificuldade. Desta forma, o professor tem que estar preparado para todo o tipo de tarefa e mudanças que ocorreram no decorrer do tempo de ensino que lhe passa, tendendo a ter mais organização e preparação para que não se torne difícil lidar com os seus alunos e os que estão a vir.

Para que um professor tenha total desempenho em sua sala de aula com tecnologias e em seus diálogos ele tem que ter os comportamentos similares ao que vivenciou na educação escolar sendo que dessa forma as instituições formadoras não cheguem a desanimar o formando que logo será docente, pois se dessa forma não for realizada ele poderá sofrer com dificuldade nas áreas que não chegou a vivenciar nas instituições de formação docente. Mas é bom ressaltar que o docente também tem que ir a busca de seus conhecimentos para que ao chegar ao instituto de formação não se acanhe diante das tecnologias que lá verá e se não houver essas tecnologias terá que ir a busca de conhecê-las para não obter dificuldades a partir do momento em que estiver dentro de uma

sala de aula. Dessa forma, o professor tem que ter consigo a vontade de ir sempre a busca de novos conhecimentos que o completará para que ao entrar na sua instituição de formação não tenha dúvidas por elas não terem sido passadas seja elas no ensino fundamental ou médio.

É bom lembrar que o professor deve ter um comportamento que seja adequado para que ele não tenha medo ao dar sua aula teórica, sendo assim, ele deve passar por uma tarefa da instituição que será para ajudá-lo a se manter firme quando estiver há frente em sala de aula, essa tarefa conhecida como estágio passar a ser uma grande ajuda ao docente, sendo que ali ele construirá uma base bastante sólida na visão prática na qual ele irá ter que enfrentar futuramente, visando que ele utilizará tudo o que aprender em sala de aula.

Visando um bom desempenho por parte daqueles que atuam na sala de aula e transmite aos outros seus conhecimentos, este profissional deve adotar uma postura flexível, pois o que hoje é de um jeito amanhã já pode ser diferente, ele não pode e não é o dono da verdade, deve existir sempre o espaço para o aluno expor suas ideias, pois não adianta tantas pesquisas se for para formar um profissional limitado e que limitará consequentemente seus seguidores. Não adiantará de nada a postura investigativa se não houver liberdade de expressão entre ambas as partes.

A preocupação para formar bons professores deve está acima de tudo, pois é a base de tudo, e como toda construção se o alicerce for feito corretamente a probabilidade de dar tudo certo no futuro é bem maior. Se os futuros docentes forem bem preparados eles repassaram tudo o que aprendeu, pois possui uma vasta grade de conhecimentos e práticas estudadas desde o início da sua formação.

O professor deve ser preparado intelectualmente e psicologicamente para desenvolver um bom trabalho, assim os conteúdos devem ser dominados de forma mútua, sem

restrição, sendo necessária uma boa adequação para cada público, é isso que o profissional tem que saber diferenciar. A formação de futuros docentes terá que avaliar a capacidade de absorção de conteúdos e analisar a transmissão destes.

É imprescindível que o professor obtenha as competências para um aprimoramento no que se diz âmbito de ensino e aprendizado, pois a uma troca de conhecimentos, o professor não somente ensina, mas também aprende ele deve está aberto a uma sensibilidade para perceber o ambiente onde está incluindo de certa forma que é a mente dos alunos. Mas nos deparamos com uma realidade completamente diferente, o professor não sabe agir diante das diversas complexidades mentais dos alunos. Pois infelizmente a preparação que era para ser passada para os futuros docentes resume-se em apenas teorias, faltando muitas vezes uma prática durante o curso inteiro para que este possa vir a somar competências e até mesmo saber lidar com as novas tecnologias e inserir no meio estudantil o hábito pelo estudo futurista. É na verdade uma pena não sair do papel ideias que produziriam profissionais de uma qualidade indiscutível.

Cada indivíduo já traz por si próprio uma bagagem cultural seja ela familiar ou do meio em que está inserido, existe a necessidade de uma disseminação desta cultura entre aluno e professor, buscando novos horizontes para conquistar novos tipos de conhecimentos nas áreas tecnológicas.

Cabe aos professores desenvolver a habilidade de reconhecer as necessidades de cada indivíduo para dar uma atenção devida ao grau de especialidade de cada pessoa seja ela criança, adulta ou de um indivíduo com necessidades especiais, o direito a educação é para todos e por isso é gritante a obtenção deste tipo de conhecimento para autores da educação no nosso país.

Para o bom desenvolvimento com assuntos a serem estudados e repassados para os futuros alunos, os professores

devem dominar por completo a sua área e também as matérias diferentes e saber como repassar tudo o que foi absorvido de uma forma simplificada e de fácil absorção, visando um diferenciado público com vários graus de dificuldades ao aprendizado.

Com base no que já foi falado o conhecimento pedagógico, será embasado na forma de avaliar cada situação e saber disseminar cada uma delas dentro do prazo preestabelecido.

Com o tempo o profissional vai adquirindo experiência e daí surge a necessidade de inserir o professor-aluno no âmbito ensino aprendizagem logo nos primeiros meses de curso.

É papel das escolas que instruem professores, fazer com que os próprios desenvolvam competências que eles deveram levar para o ambiente de sala de aula, e será a análise destas competências que será de origem avaliativa e dirá qual direcionamento que os professores dos futuros docentes tomaram para intensificar o processo de aprimoramento das competências.

A escola vai ter que mostrar novas formas de enfatizar assuntos, é uma forma nova de trabalhar o antigo, o professor aprenderá a socializar suas ideias sem perder sua autonomia, pois a um intelecto particular na mente de cada pessoa que o faz refletir e analisar as contrapartidas do mundo estudantil. Ele deve está sempre interagindo e buscando novos horizontes de pesquisas para ter um bom conteúdo e fazer da mesma sua ferramenta de trabalho e passar este conteúdo para seus ouvintes alunos. Ele deverá manter uma postura de pesquisador de alguém que trabalha o que está sendo passado e não se fechar para si, deve também está sempre adquirindo conhecimento em meio ao mundo estudantil.

Para ensinar o professor deve manter um grau de conhecimento avançado tanto na sua área como em outras áreas, deixando para trás a ideia mesquinha de que o professor

deve ter o conhecimento de ensinar e os especialistas deve obter o específico. Visando que no futuro os dois poderá exercer a função docente.

A prática na sala de aula é muito importante para a vida do futuro professor, tanto para assegurá-la seu intelectual para ensinar, como para uma boa dominação de que se vai ensinar, tudo isso ele vai absorvendo aos poucos e não na pressão de uma só vez.

As práticas citadas nesta seria de grande valor para todos os futuros docentes e de muito proveito para seu alunado. É uma pena perceber que ainda pode medir por nota o avanço de um professor levando em conta uma nota máxima obtida em um teste escrito, o professor é muito mais com suas competências o modo de executar uma aula e fazer com que o aluno absolva o que foi passado é transformar o que entendeu em material de aprendizado. Isto é gratificante para o professor.

RECURSOS

Foi utilizado o livro didático, a lousa branca, cartolinas para os painéis e data show.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estagio é a oportunidade que o futuro docente tem de conhecer o ambiente escolar, saber lidar com os obstáculos da profissão, mesmo que de forma superficial e o mais importante começarmos a construir sua postura enquanto professor e isso diz respeito ao modo como ele conduz a aula, como ele avalia o aluno e a como ele encara o processo ensino/aprendizagem.

O estágio supervisionado mostrou-me a dinâmica do cotidiano escolar, as relações entre professor-estudante, professor-professor e entre professor-gestão. Além disso, pude

sentir na pele as dificuldades enfrentadas pelos professores diariamente, bem como a situação precária da educação brasileira. Todavia, tudo isso me encheu de coragem, força, fé e conhecimentos para seguir em frente.

Diante desse cenário, foi através do estágio supervisionado em que pude obter na prática conhecimentos sobre o dia a dia na escola, bem como confirmar que, de fato, é isso que quero para mim. Todos esses aspectos comprovam o que foi dito anteriormente: o estágio supervisionado é um elemento vital no processo de formação profissional de todos os profissionais da educação.

ANEXO

UNINTER
 UNiversidade Interdisciplinar | 0800 702 0300

Curso de 2ª Licenciatura em Pedagogia
FICHA DE FREQUÊNCIA
 ESTÁGIO SUPERVISIONADO DOCÊNCIA NA EJA E NORMAL
 100 Horas

Nome do aluno: Renato S. de Almeida RA: 829.025
 Nome Professor: Dr. Edson Gonçalves
 Curso: Licenciatura em Pedagogia - Segunda Licenciatura
 Data Matrícula: 04/05/2012
 Instituição organizadora: Centro Educacional de Pedagogia Maria C. Guedes
 Diretor/Pedagogo: Marina Maria Guedes

Esta Ficha de Frequência deve ser manuscrita, obedecendo a ordem cronológica e sem rasuras.
 Em cada registro deverá constar a assinatura do aluno e do responsável pela atividade.
 O líder é responsável pela realização das atividades fora do campo de estágio e cabe ao tutor também assinar o seu verso, ao final desta ficha.
 Ao Professor, Pedagogo ou Diretor da escola cabe assinar as atividades realizadas no campo de estágio e no verso, ao final desta ficha.
 É necessário o cadastro da escola com o código de cadastro no INEP ou CNPJ ou, ainda, Portaria de Descreditação do Diretor da escola onde foi realizado o estágio.

DATA / HONORÁRIO	ANO 2012	DATA	SALDA	TOTAL HORAS DIA	ATIVIDADE REALIZADA	ASSINATURA DO TUTOR PRESIDENTE DO PROFISSIONAL DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL*	ASSINATURA DO ALUNO
18	09	06:00	11:00	5	Tela de		
19	09	06:00	11:00	5	Tela de		
20	09	06:00	11:00	5	Tela de		
21	09	06:00	11:00	5	Tela de		
22	09	06:00	11:00	5	Tela de		
23	09	06:00	11:00	5	Tela de		
24	09	06:00	11:00	5	Tela de		
25	09	06:00	11:00	5	Tela de		
26	09	06:00	11:00	5	Tela de		
27	09	06:00	11:00	5	Tela de		
28	09	06:00	11:00	5	Tela de		
29	09	06:00	11:00	5	Tela de		
30	09	06:00	11:00	5	Tela de		
01	10	06:00	11:00	5	Tela de		
02	10	06:00	11:00	5	Tela de		
03	10	06:00	11:00	5	Tela de		
04	10	06:00	11:00	5	Tela de		
05	10	06:00	11:00	5	Tela de		
06	10	06:00	11:00	5	Tela de		
07	10	06:00	11:00	5	Tela de		
08	10	06:00	11:00	5	Tela de		
09	10	06:00	11:00	5	Tela de		
10	10	06:00	11:00	5	Tela de		
11	10	06:00	11:00	5	Tela de		
12	10	06:00	11:00	5	Tela de		
13	10	06:00	11:00	5	Tela de		
14	10	06:00	11:00	5	Tela de		
15	10	06:00	11:00	5	Tela de		
16	10	06:00	11:00	5	Tela de		
17	10	06:00	11:00	5	Tela de		
18	10	06:00	11:00	5	Tela de		
19	10	06:00	11:00	5	Tela de		
20	10	06:00	11:00	5	Tela de		
21	10	06:00	11:00	5	Tela de		
22	10	06:00	11:00	5	Tela de		
23	10	06:00	11:00	5	Tela de		
24	10	06:00	11:00	5	Tela de		
25	10	06:00	11:00	5	Tela de		
26	10	06:00	11:00	5	Tela de		
27	10	06:00	11:00	5	Tela de		
28	10	06:00	11:00	5	Tela de		
29	10	06:00	11:00	5	Tela de		
30	10	06:00	11:00	5	Tela de		
31	10	06:00	11:00	5	Tela de		
01	11	06:00	11:00	5	Tela de		
02	11	06:00	11:00	5	Tela de		
03	11	06:00	11:00	5	Tela de		
04	11	06:00	11:00	5	Tela de		
05	11	06:00	11:00	5	Tela de		
06	11	06:00	11:00	5	Tela de		
07	11	06:00	11:00	5	Tela de		
08	11	06:00	11:00	5	Tela de		
09	11	06:00	11:00	5	Tela de		
10	11	06:00	11:00	5	Tela de		
11	11	06:00	11:00	5	Tela de		
12	11	06:00	11:00	5	Tela de		
13	11	06:00	11:00	5	Tela de		
14	11	06:00	11:00	5	Tela de		
15	11	06:00	11:00	5	Tela de		
16	11	06:00	11:00	5	Tela de		
17	11	06:00	11:00	5	Tela de		
18	11	06:00	11:00	5	Tela de		
19	11	06:00	11:00	5	Tela de		
20	11	06:00	11:00	5	Tela de		
21	11	06:00	11:00	5	Tela de		
22	11	06:00	11:00	5	Tela de		
23	11	06:00	11:00	5	Tela de		
24	11	06:00	11:00	5	Tela de		
25	11	06:00	11:00	5	Tela de		
26	11	06:00	11:00	5	Tela de		
27	11	06:00	11:00	5	Tela de		
28	11	06:00	11:00	5	Tela de		
29	11	06:00	11:00	5	Tela de		
30	11	06:00	11:00	5	Tela de		
31	11	06:00	11:00	5	Tela de		

Centro Educacional Maria C. Guedes - Portaria do MEC nº 888, de 25 de Maio de 2012.

UNINTER
 UNiversidade Interdisciplinar | 0800 702 0300

2

DATA / HONORÁRIO	ANO 2012	DATA	SALDA	TOTAL HORAS DIA	ATIVIDADE REALIZADA	ASSINATURA DO TUTOR PRESIDENTE DO PROFISSIONAL DA INSTITUIÇÃO EDUCACIONAL*	ASSINATURA DO ALUNO
22	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
23	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
24	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
25	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
26	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
27	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
28	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
29	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
30	09	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
01	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
02	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
03	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
04	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
05	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
06	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
07	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
08	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
09	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
10	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
11	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
12	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
13	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
14	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
15	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
16	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
17	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
18	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
19	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
20	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
21	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
22	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
23	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
24	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
25	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
26	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
27	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
28	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
29	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
30	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
31	10	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
01	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
02	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
03	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
04	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
05	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
06	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
07	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
08	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
09	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
10	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
11	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
12	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
13	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
14	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
15	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
16	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
17	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
18	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
19	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
20	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
21	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
22	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
23	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
24	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
25	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
26	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
27	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
28	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
29	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
30	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		
31	11	06:00	11:00	5	Atividade de sala de aula		

Assinatura do Tutor: Marcelo S. de Silva
 Assinatura do Aluno: Renato S. de Almeida

Centro Educacional Maria C. Guedes - Portaria do MEC nº 888, de 25 de Maio de 2012.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Arnon Mascarenhas de Andrade. O Estágio Supervisionado e a Práxis Docente. In: SILVA, Maria Lucia Santos Ferreira da. (Org.). *Estágio Curricular: contribuições para o redimensionamento de sua prática*. Natal: EdUFRN, 2005. Disponível em: <<http://arquivos.info.ufrn.br/arquivos/20112210702de0665242e82ec96c507a/Estgio.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2017.
2. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília,
3. BRASIL. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32.
4. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.
5. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Brasília, *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, 05 de agosto de 1998.
6. BRASIL. Ministério da Educação. Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae). Brasília, MEC, 2010. Disponível em

- <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em outubro de 2017.
7. BRASIL. Ministério da Educação. *Documento Final da Conferência Nacional de Educação (Conae)*. Brasília, MEC, 2014. Disponível em <<http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em outubro de 2017.
 8. CHAUI, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática, 2003. Pág.: 474-486.
 9. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, São Paulo, Paz e Terra, 2013.

ESTIMULANDO A PERCEPÇÃO AMBIENTAL E A CIDADANIA A PARTIR DE PROJETO DE EXTENSÃO NO PROEJA DO IFPE CAMPUS PESQUEIRA/PE

STIMULATING ENVIRONMENTAL PERCEPTION AND CITIZENSHIP THROUGH AN EXTENSION PROJECT AT PROEJA AT IFPE CAMPUS PESQUEIRA / PE

Maria Aparecida Cruz¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6116-619X>. Mestranda em Ciências de la Educación, Universidad Interamericana, Instituto Federal de Pernambuco, Recife/PE, Brasil. E-mail: cidavitor2003@yahoo.com.br.

ABSTRACT: This study aims to highlight the development of actions in a project centered on discussions of the transversal theme Environment and Health operationalized in educational actions related to the perception of students of Youth, Adult and Elderly Education (EJA) in Pesqueira/PE in the year of 2006. To this end, the activities of the extension project entitled “Desenvolvimento de Atividades para Estímulo da Percepção Ambiental e Fortalecimento da Cidadania dos Alunos PROEJA, IFPE - Campus Pesqueira” were observed, embodied in the educational precepts converging to new teaching strategies and assessment of project actions from Souza (2009) and Hoffmann (2013) based on Brazilian institutional normative documents on EJA.

KEYWORDS: Environmental Education, Citizenship, Teaching-learning.

INTRODUÇÃO

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Pernambuco *Campus* Pesqueira, implantou no ano de 2006 a turma do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em sistema modular, qualificando, inicialmente, 35 alunos no curso de Eletrotécnica, com duração de dois anos e meio, em turno noturno.

Conforme o Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), o PROEJA faz parte de uma política de educação profissional e tecnológica que deve ser oferecida – com qualidade e de forma pública, gratuita, igualitária e universal – aos jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional, ou que a ele não tiveram acesso nas faixas etárias denominadas regulares. Segundo o Governo Federal, a implementação desse Programa compreende a construção de um projeto possível de sociedade mais igualitária (BRASIL, 2007).

De acordo com o Documento Base, o PROEJA tem, entre seus objetivos, a formação integral e a inclusão social de uma parte da sociedade que por diversos motivos foram impedidos de concluir seus estudos e devem ser resgatados socialmente. Para isso, faz-se necessária:

A oferta pública da educação profissional; o aumento do financiamento; a formação integral do cidadão; a melhoria da justiça social e principalmente, a inclusão social; especialmente a uma parte da sociedade que por diversos motivos foram impedidos de concluir seus estudos e de serem resgatados socialmente, respeitando as políticas de desenvolvimento econômico e oferecendo novas perspectivas na melhoria da qualidade de vida desse segmento, como também, o compromisso com a transformação do país dentro de uma perspectiva de desenvolvimento e justiça social para a construção de uma sociedade mais igual. (BRASIL, 2006, p 2).

Por ser uma turma pioneira no *Campus* e por atender ao critério de adequação do público-alvo desse curso, escolheu-se este grupo para vivenciar o Projeto “Desenvolvimento de Atividades para Estímulo da Percepção Ambiental e

Fortalecimento da Cidadania dos Alunos PROEJA, IFPE-*Campus* Pesqueira.

O projeto em questão facilitou a aprendizagem dos estudantes uma vez que permitiu que estes conhecessem outros espaços e metodologias didáticas, além da sala de aula e do modelo tradicional de ensino. Também serviu como um veículo eficiente para a descoberta de conhecimentos acerca do mundo circundante e, desta forma, proporcionou um melhor aprendizado, reflexão e estímulo para discussão de ideias e descobertas, em um contexto de descontração e prazer, fortalecendo e desenvolvendo, conseqüentemente, a cidadania e a percepção ambiental dos estudantes envolvidos.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnológica de Pernambuco *Campus* Pesqueira, localiza-se na BR 232 KM 214, distante 216 km da capital pernambucana. Possui uma área total de 47191 m² e uma área construída de, aproximadamente, 8554 m². O público participante abrange não apenas à comunidade de Pesqueira, mas grande parte das cidades circunvizinhas de Arcoverde, Belo Jardim, Alagoinha, Venturosa, Pedra, Poção, Sanharó entre outras. Possui, aproximadamente, 1140 alunos distribuídos entre os Cursos de Ensino Médio: Médio Integrado e na área Eletrotécnica e Edificações, Proeja Técnico em Eletrotécnica e Proeja com o Curso de Auxiliar em Administração. Dos Cursos Pós-Médio: Eletrotécnica, Eletroeletrônica, Edificações e Enfermagem, além do curso superior: Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Física e Bacharelado em Enfermagem.

Como a primeira turma de Educação de Jovens e Adultos, ela foi escolhida para vivenciar o Projeto "Desenvolvimento de Atividades para Estímulo da Percepção Ambiental e Fortalecimento da Cidadania dos estudantes do PROEJA.

O perfil desta turma cujo Projeto foi direcionado pode ser resumido da seguinte forma: os estudantes são compostos

por 71% do sexo masculino e 29% do sexo feminino, cuja idade varia entre 20 e 50 anos, residindo em sua maioria (89%) na cidade de Pesqueira. Destes estudantes, 94% estudaram em escolas públicas e apenas 6% em escolas da rede particular de ensino, sendo o grau de escolaridade variando do Ensino Fundamental (89%) ao Ensino Médio incompleto (11%). Do ponto de vista sócio-econômico, apresentam uma renda familiar em torno de 1 a 2 salários mínimos (71%), sendo 29% apresentam renda inferior a 1 (um) salário mínimo. Com um percentual de (51,42%) desenvolvem atividades autônomas e remuneração fixa e o restante (48,58%) não apresentam renda fixa e desenvolvem atividades econômicas informais. As atividades desenvolvidas pelo grupo são bastante diversificadas, tais como: Auxiliar de Operações, Caixa de Supermercados, Solda e Pintura, Tapeceiro, Motorista, Auxiliar de Projetista, Secretário de Obras e Urbanismo, Empregadas Domésticas, Refrigeração, Artes Plásticas. Agricultura, Balconistas, Garçonete, Diretora de Saúde, entre outras. Considerando o aspecto pelo qual o curso PROEJA foi escolhido, 74% dos alunos afirmaram que o escolheram pela necessidade de possuírem uma qualificação profissional de melhor qualidade. Dentre as disciplinas citadas pela preferência destes alunos podem ser listadas: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, História, Sociologia, Língua Inglesa e Física. Considerando os aspectos sociais e cotidianos deste grupo, em geral, apreciam conversar com os amigos, assistir televisão, estudar a matéria da escola e pesquisar na Internet.

No ambiente escolar, os estudantes destacaram que a atenção dos professores, a turma em si, a integração entre alunos e professores, a qualidade das aulas e a oportunidade de voltar a estudar, são aspectos imprescindíveis para a sua permanência na Instituição de Ensino. Em contrapartida, o que eles menos gostam é do pouco tempo de aula que eles têm para se dedicarem aos estudos. Para a melhoria da escola eles

sugeriram entre outros: a criação de mais cursos superiores – o que podemos destacar hoje com a inclusão dos cursos superiores já mencionados anteriormente, mais atividades extraclases, continuação de atividades que os estimulem e auxiliem, especialmente àqueles que demonstram mais interesse pela sua aprendizagem.

Em relação à importância da instituição, do ponto de vista pessoal, os estudantes atribuíram os seguintes significados: desenvolvimento para o país, aprendizagem para “ser alguém na vida”, aprendizagem para aprimorar o pensamento, formar o cidadão para a vida futura, conhecimento e aprendizagem, a oportunidade de voltar a estudar, aperfeiçoamento intelectual e humano, superar as dificuldades impostas aos que sobrevivem no alto da ignorância, aprender a ouvir o outro, “quem não estuda fica parado no tempo”, a escola é cultura, “é tudo e uma boa qualificação profissional”. Em contrapartida, os estudantes que afirmaram que os principais motivos que os levaram a deixar de estudar, foram: “os professores não sabiam tirar o máximo dos alunos”, vários fatores como: “necessidade de trabalhar”, “gravidez”, “analfabetismo dos pais”, “casamento”, “não conseguir conciliar escola com o trabalho”, “separação dos pais”, “quem era pobre na época não tinha muito direito de ir à escola (década de 1960)”.

Em suma, tanto a iniciativa de formar turmas de PROEJA com o perfil descrito anteriormente, como o desenvolvimento de Projetos específicos e direcionados a este grupo heterogêneo, proporcionamos uma oportunidade de inclusão social. Neste contexto, projetos que contemplem aspectos de desenvolvimento da cidadania e de percepção ambiental, são extremamente importantes e pertinentes. Podemos perceber que um projeto dessa natureza, fortalece tanto a relação cognitiva, quanto um melhor relacionamento entre estudantes e professores, estudantes e estudantes como também, entre os professores.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS-CONCEITUAIS DA SITUAÇÃO PROBLEMA

A questão ambiental — isto é, o conjunto de temáticas relativas à proteção da vida no planeta e à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida das comunidades — compõe a lista dos temas de relevância internacional, uma vez que uma das principais proposições assumidas internacionalmente é a recomendação de se investir numa mudança de mentalidade, conscientizando os grupos humanos para a necessidade de se adotarem novos pontos de vista e novas posturas diante dos dilemas e das constatações feitas a respeito dos problemas ambientais atuais.

O Brasil, além de ser um dos maiores países do mundo em extensão, possui inúmeros recursos naturais de fundamental importância para todo o planeta: desde ecossistemas importantes como as suas florestas tropicais, o pantanal, o cerrado, os mangues e restingas, até uma grande parte da água doce disponível para o consumo humano. Dono de uma das maiores biodiversidades do mundo tem ainda uma riqueza cultural vinda da interação entre os diversos grupos étnicos o que traz contribuições para toda a comunidade. Parte desse patrimônio cultural consiste no conhecimento importantíssimo, mas ainda pouco divulgado, dos ecossistemas locais: seu funcionamento, sua dinâmica e seus recursos.

É preocupante, no entanto, a forma como os recursos naturais e culturais brasileiros vêm sendo tratados. Nesse contexto, fica evidente a importância de se educar os futuros cidadãos brasileiros para que, como empreendedores, venham a agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; como participantes do governo ou da sociedade civil, saibam cumprir suas obrigações, exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto local como internacional; e, como

pessoas, encontrem acolhidas para ampliar a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social (PCN, 1996).

A preocupação em relacionar a educação com a vida do estudante — seu meio, sua comunidade — tem em si relevante e pertinente estratégia para a formação de cidadãos, além de ser uma forma de cumprimento da Constituição de 1988, quando a Educação Ambiental se tornou exigência constitucional a ser garantida pelos governos federal, estaduais e municipais (artigo 225, § 1º, VI). Portanto, a principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidir e atuarem na realidade sócio-ambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. E esse é um grande desafio para a educação.

Segundo Luck (2000), o grande desafio seria envolver a integração e o engajamento dos educadores que não foram preparados para tal, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que se passem a exercer criticamente a cidadania mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual. Esse processo é fundamental para os alunos, principalmente numa turma de educação de jovens e adultos, uma vez que favorecerá o resgate da auto-estima e o prazer de aprender com o outro.

O tema escolhido justifica-se pela sua contribuição à formação dos alunos do PROEJA do IFPE – *Campus* Pesqueira, uma vez que proporcionou uma maior conscientização

ambiental e fortalecimento da cidadania, resultando numa melhoria da qualidade de vida, através de práticas que estimulem o desenvolvimento da percepção ambiental deste grupo.

DA PROPOSTA À AÇÃO

O projeto teve como propósito proporcionar aos estudantes do Curso PROEJA do IFPE *Campus* Pesqueira o desenvolvimento de atividades que estimulem a percepção ambiental e o fortalecimento da cidadania. Além disso, conscientizar os estudantes sobre a importância da preservação do meio ambiente, através de práticas educativas multidisciplinares, contribuem para o caráter interdisciplinar entre as disciplinas Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e Artes. Visitar o Sítio Histórico de Olinda, o Espaço Ciências, o centro da cidade do Recife e o bairro do Recife Antigo.

As experiências estudantis tem por intuito descrever os aspectos ambientais dos locais visitados e comparar os itens anotados, considerando questões relativas às disciplinas envolvidas, tais como área dos locais, razões e proporções dos aspectos observados, características visuais dos locais, poluição hídrica, lixo, saneamento e envolvimento do poder público nas questões ambientais locais através de políticas públicas. Diante do exposto, comparar os aspectos ambientais positivos e negativos entre as cidades de Recife, Olinda e Pesqueira contribui para estimular a produção de textos pelos estudantes a partir das atividades desenvolvidas.

Como ação do projeto realizou-se exposição de fotografias, painéis e oficinas sobre as atividades desenvolvidas, por ocasião da execução do projeto em questão, na II Mostra Científica da instituição. E, por fim, avaliou-se o grau de participação e envolvimento dos estudantes nas atividades realizadas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA A AÇÃO

A fim de proporcionar aos estudantes do Curso PROEJA do IFPE *Campus* Pesqueira, o desenvolvimento de atividades que estimulassem a percepção ambiental e o fortalecimento da cidadania. Foram realizadas diversas práticas educativas multidisciplinares, considerando as disciplinas: Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e Artes.

Foram realizadas visitas às cidades de Pesqueira (centro urbano), Olinda (Sítio Histórico de Olinda, Espaço Ciências) e Recife (o centro da cidade e o bairro do Recife Antigo). Por ocasião destas visitas, os estudantes preencheram fichas contendo o nome e área do local visitado, principal atividade desenvolvida no local visitado, descrição visual dos aspectos ambientais, tais como: existência de placas sinalizadoras, de coletores específicos para lixo, existência de saneamento e condições de higiene e limpeza. Além disso, foram fotografados os aspectos observados.

Durante as visitas, os professores trabalharam temas relacionados às observações ambientais de cada local, através de explanações teóricas e sistema de pergunta-resposta para estimular o senso crítico dos estudantes e fundamentar cientificamente as observações e análises dos alunos.

Após análise das fichas preenchidas, foram descritos os aspectos ambientais observados e, posteriormente comparados aos aspectos positivos e negativos em cada cidade visitada.

Em seguida, os estudantes foram estimulados a procurarem a biblioteca para pesquisa bibliográfica e produção de textos, considerando a realidade ambiental de cada cidade visitada.

Os textos produzidos pelos estudantes foram transformados em painéis constituídos junto às fotografias por eles produzidas elaborando os *banners* e os resultados obtidos por ocasião destas atividades foram trabalhados em oficinas.

Todos os resultados foram divulgados na II Mostra Científica do IFPE *Campus* Pesqueira.

Finalizando, os estudantes foram avaliados através de análise dos professores E coordenadora envolvidos nas atividades, considerando a participação, interesse e cumprimento de tarefas.

Foi uma experiência bastante significativa quando os estudantes além do passeio puderam vivenciar uma aula rica, com novidades, além de muitos deles não conheciam muitos dos locais visitados.

O trabalho apresentou os seguintes critérios de avaliação conforme quadro em anexo onde os alunos participaram de todo o processo de elaboração e execução e finalização de todas as atividades previstas conforme segue: Organização da viagem Pesqueira – Recife – Olinda; Realização da viagem Pesqueira – Recife – Olinda; Coleta de dados da observação sobre os aspectos ambientais das cidades visitadas; Organização dos dados coletados; Análise dos dados coletados; Pesquisa bibliográfica; Realização de oficinas em grupos sobre o trabalho para a comunidade escolar; Produção de painéis, mostra fotográfica, produção de textos e oficinas; Culminância do Projeto para a comunidade escolar e convidados; Divulgação dos resultados e avaliação do projeto.

Os valores atribuídos nessa tabela podem ser flexíveis e ou alterados conforme a participação e engajamento e ou necessidade dos alunos no decorrer de todo o processo.

Podemos perceber que a avaliação, é um processo permanente com objetivo formativo, onde sua aplicação não é terminal podendo acontecer a qualquer momento ou em cada atividade do processo de ensino e aprendizagem. Que a avaliação não é um fim em si, mas um meio que nos deve permitir ter um conhecimento mais amplo e profundo do aprendente. Assim, foi realizada a construção para que cada aluno se perceba como construtor do seu conhecimento e que

ele seja capaz de compartilhar com outras pessoas toda a aprendizagem adquirida.

Podemos trazer outros conceitos sobre a Avaliação Formativa é concretizada mediante estreita relação professor/aluno, favorecendo a obtenção de “[...] informações relativas aos meandros por entre os quais o aluno caminha na estruturação do conhecimento, [para] auxiliá-lo a seguir em frente” (SOUZA; BORUCHOVITCH, 2009, p. 205).

Então, observa-se que a avaliação formativa consegue auxiliar os alunos a seguir na caminhada do seu conhecimento. Assim, é o objetivo do nosso projeto foi de mostrar aos alunos que há várias possibilidades de se avaliar e eles perceberam no final dos trabalhos que a construção pode ser compartilhada tanto com os seus professores, como os seus colegas e sala e principalmente com a culminância do projeto foi visto que tudo foi traçado com o objetivo que eles possam seguirem buscando novos objetivos no aprender e construir os seus conhecimentos que irão agregar em sua vida.

Segundo Hoffman (2013) a relação educador/educando exige o processo avaliativo mediador, que, por sua vez, só sobrevive por meio do resgate à sensibilidade, do respeito ao outro, da convivência e de procedimentos dialógicos e significativos.

Com o intuito de estimular a sensibilidade, o respeito ao outro através da convivência desde a construção do projeto foi construído em um diálogo permanente e significativo para que os alunos se percebessem como protagonistas nesse processo de aprender e ensinar por isso, o projeto trabalhou a construção das oficinas que serão eles os mediadores com a comunidade escolar extraescolar, como também na culminância do projeto. Dando aos alunos uma maior visibilidade, responsabilidade e tornando-os protagonistas desde a construção inicial. Assim, houve uma valorização individual e

coletiva do agir, do fazer, de aprender e ensinar e do compartilhar. Ainda para Hoffman (2013, p. 51):

A essência da concepção formativa está no envolvimento do professor com os alunos e na tomada de consciência acerca do seu comprometimento com o progresso deles em termos de aprendizagens – na importância e natureza da intervenção pedagógica. A visão formativa parte do pressuposto de que, sem orientação de alguém que tenha maturidade para tal, sem desafios cognitivos adequados, é altamente improvável que os alunos venham a adquirir da maneira mais significativa possível os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento, isto é, sem que ocorra o processo de mediação. No meu entender é, essencialmente, a postura mediadora do professor que pode fazer toda a diferença em avaliação formativa.

É fundamental que todo docente acredite que ato de ensinar e aprender precisa de um engajamento de todas as pessoas envolvidas assumindo um compromisso individual e coletivo buscando o progresso na aprendizagem com uma intervenção pedagógica cuidadosa e construtiva para de fato adquirir uma maturidade significativa. Por isso, de fato, a postura do professor pode sim, fazer a diferença diante da avaliação formativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades anteriormente evidenciadas foram desenvolvidas em ambiente de sala de aula e fora da escola, concomitantemente, possam estimular a percepção ambiental e fortalecer a cidadania dos alunos do PROEJA do IFPE – *Campus* Pesqueira.

Atualmente muito se discute sobre os problemas ambientais, e a sua importância se faz necessário através de um maior questionamento acerca do problema como também, uma

reflexão da contribuição e dos cuidados que estamos dando a um espaço que são de todas as pessoas, por isso, práticas dessa natureza só contribuem para novas atitudes de preservação do nosso meio ambiente. Por isso a importância de não apenas a discussão, mas novas vivências dentro e fora da sala de aula como Projetos, dinâmicas, fóruns entre outras atividades que estimulem a uma melhor percepção acerca do meio ambiente.

Precisamos encontrar nas práticas docentes novas maneiras, novas práticas para que consigamos pensar através de novos estímulos em novas atitudes transformadoras para que de fato possamos cuidar do nosso meio ambiente de forma mais consciente e responsável.

Este tipo de trabalho voltado para o público da EJA é bem interessante pois proporciona aos alunos uma maior participação e interação no projeto, entre eles e com os professores.

Podemos perceber isso, em cada ação vivenciada por eles, o entusiasmo, a responsabilidade, a partilha além de todo o envolvimento do início da construção ao final com a culminância na escola para que todos pudessem apreciar o trabalho por eles vivenciado. Sendo assim, a apresentação culminou com a apresentação de fotos, de textos além dos depoimentos pelos alunos, professores e coordenação e contribui para o exercício da cidadania, pois os objetivos da atividade foram contemplados por evidenciar os sujeitos da EJA como ativos do processo do ensinar-aprender.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. (Constituição 1988). Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 out. 1988, p. 1-32. Edição

- Especial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 02/08/2020.
2. BRASIL. *Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA*. Documento Base 2006. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2006b.
 3. HOFFMAN, Jussara (2013). *Avaliação Formativa ou Avaliação?* Disponível em: <https://pedagogiaaopedaleta.com/avaliacao-formativa-ou-avaliacao-mediadora/>. Acesso em: 02 ago. 2020.
 4. LUCK, H. *Pedagogia interdisciplinar: fundamento teórico-metodológico*. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 2000.
 5. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DO ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente*. Brasília: MEC, 1996. 56p.
 6. SOUZA, Nádya Aparecida; BORUCHOVITCH, Evely. *Avaliação da aprendizagem e motivação para aprender: tramas e entre laços na formação de professores*. Revista ETD, Campinas, v. 10, p. 204-227, out. 2009. Disponível em: Acesso em 02/08/2020.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: CONCEITO, HISTÓRIA, AVANÇOS E RETROCESSOS

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN BRAZILIAN EDUCATION: CONCEPT, HISTORY, ADVANCES AND SETBACKS

Debora Mota Marques¹

Filippe Rocha Dutra²

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1952-2020>. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais, campus Muriaé. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). E-mail: debora.mota@ifsudestemg.edu.br.

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0418-9560>. Professor da educação básica da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa (UFV), Doutorando pela Universidade Interamericana (PY). E-mail: filippe_rd@hotmail.com.

ABSTRACT: This work, through a bibliographical review and documental analysis, aims to present the concept of Democratic Management in Education related to a historical and political approach and, with that, how we move forward and backward with regard to Democratic School Management Brazilian. It is concluded that, from the Brazilian redemocratization, there are advances in what refers to the Democratic School Management. On the other hand, more specifically from the year 2016 onwards, there are movements of setbacks, pointing to the collapse of initiatives of a democratic nature in education.

KEYWORDS: Democratic Management; Education; Educational politics.

INTRODUÇÃO

O tema em questão é primordial a ser trabalhado, discutido e estudado entre os profissionais da Educação, visto que é abordado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de vinte de

novembro de 1996. Apenas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 o ensino passa a ser ministrado com o princípio da gestão democrática, na forma da lei. Somente com a LDBEN n° 9394/96, foi aberto espaço para que os estabelecimentos de ensino pudessem elaborar e executar sua proposta pedagógica, em que professores, profissionais da educação e comunidade local pudessem participar da elaboração do mesmo.

Deste modo, trata-se de um princípio da educação nacional brasileira do qual não pode ser negado. Cabe ainda ressaltar que foi a primeira vez em que em uma legislação educacional versa sobre a Gestão Democrática como princípio norteador do Ensino.

O presente estudo tem como objetivo: apresentar o conceito da Gestão Democrática na Educação relacionada a uma abordagem histórica e política e, seus avanços e retrocedemos. Frente a isso, primeiramente, torna-se necessário discutir sobre o conceito de gestão democrática e relacioná-lo ao momento histórico e político em que surgiu, visto que, não se pode analisar um objeto sem levar em conta o contexto do qual está ou esteve inserido. Além disso, a pesquisa em educação requer do pesquisador um olhar histórico, político e social, visto que a educação está inserida na sociedade e o modo pelo qual essa está organizada, influencia e é influenciada por aquela. Posteriormente, destacam-se os avanços e retrocessos em relação ao tema aqui tratado.

Para tal estudo, propõe-se uma revisão literária a cerca do tema com a contribuição de autores como: Cury (1997); Coutinho (2000); Carvalho (2005); Calixto (2008); Dourado (2006); Hora (2009); Libâneo, Oliveira & Toschi (2011); Santos (2012); Paro (1998; 2017); Frigotto (2017); Nicolazzi (2017) Alves (2018); Reis et al. (2019); Pinheiro, Pereira e Sabino (2019) e Morgan & Najjar (2020).

O artigo científico está estruturado em revisão bibliográfica que trata da temática abordada e análise documental. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, tendo por objetivo compreender e interpretar o assunto em questão. Além da revisão bibliográfica, tornou-se necessário, uma pesquisa documental como fonte de coleta dos dados para uma melhor explanação e análise do tema proposto.

GESTÃO DEMOCRÁTICA: UMA ABORDAGEM HISTÓRICA E POLÍTICA

A gestão democrática educacional tem vínculos com a história e com as políticas traçadas no Brasil principalmente no início da década de 80. A partir dessa década, com a inclusão do Inciso IV, do Artigo 206 da Constituição Federal, foi estabelecida a “gestão democrática do Ensino Público na forma da Lei”. A LDBEN nº 9394/96, reforça esse princípio no seu Artigo 14, Inciso I e II, no qual fazem menção à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação da comunidade em conselhos escolares e equivalentes.

Nesse período, a importância de ampliar uma gestão democrática estava ligada ao processo de redemocratização política do país, visto que, a nação havia acabado de passar por uma ditadura militar e buscava abordagens administrativas com enfoques mais descentralizados e participativos que surgem devido à crise do capital.

Mas o que seria uma gestão democrática? Por que democrática? Atende aos interesses de quem? Estas são questões que permeiam todo o presente trabalho que mais do que uma tentativa de responder a tais indagações, tem por proposta a reflexão das mesmas.

O processo de mudança de paradigma a respeito da gestão educacional está ligado tanto à política quanto à luta de classe. Primeiro porque a política neoliberal aposta em regimes democráticos, onde o indivíduo possa ser livre para fazer suas escolhas, porém, ser responsável pelas mesmas. Em segundo, o Brasil viveu anos de ditadura, dos quais vozes foram silenciadas, professores eram vigiados, delimitando o direito de liberdade de expressão. Consequentemente surgiram movimentos contrários a esses modelos, o Estado de uma forma ou de outra também foi pressionado por aqueles que sofreram com modelos autoritários, burocráticos e centralizadores.

A democracia, numa perspectiva neoliberal, vem sendo associada à liberdade de fazer escolhas e à responsabilidade individual por estas escolhas. Sob esta ótica, a democracia submete-se à lógica do consumo, ou seja, à liberdade de os sujeitos satisfazerem seus interesses particulares e imediatos, perdendo sua dimensão coletiva (CARVALHO, 2005).

Olhando por esse lado, a gestão democrática atende ao modelo capitalista. A liberdade é dada, porém, cada indivíduo aponta seu interesse particular e a dimensão coletiva não tem sentido. Em um modelo neoliberal os indivíduos têm liberdade de escolhas, mas ao mesmo tempo são responsáveis por elas. Ou seja, é o Estado transferindo responsabilidades.

As políticas públicas, acompanhando as mudanças ocorridas na gestão empresarial, passam a implementar as reformas administrativas do setor educacional com base nos novos paradigmas e conferem ao administrador escolar uma importância estratégica. A descentralização operacional aumentou as responsabilidades da escola, levando seu gestor a se defrontar com novos desafios e a assumir o novo papel de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema educacional na tomada de decisões conjuntas, a estimular o trabalho em equipe e as dinâmicas de trabalho identificadas por cada escola e resolver seus problemas de forma autônoma, para melhorar as condições da escola, especialmente materiais.

Ele torna-se o elemento central e fundamental para o encaminhamento do processo participativo no interior da escola e para sua integração com a comunidade (CARVALHO, 2005, p. 163).

Logo, o gestor que atende a lógica do mercado, torna-se um líder empreendedor com objetivos de estimular o trabalho em equipe, divisão de responsabilidades e poder, decisões conjuntas. Em contrapartida, a partilha de decisões, a busca de autonomia e descentralização de poder, também é fruto de luta. Para Coutinho (2000, p. 20), democracia é o “regime que assegura a igualdade, a participação coletiva de todos na apropriação dos bens coletivamente criados”. Ou seja, a gestão democrática da escola pública:

(...) faz parte da história de luta dos trabalhadores em educação e movimentos sociais organizados em defesa de um projeto de educação pública de qualidade, social e democrática. Em diferentes momentos, tais lutas se travaram para garantir maior participação dos trabalhadores em educação nos destinos da escola, no fortalecimento dos conselhos escolares, na definição do projeto político-pedagógico, na defesa da eleição de diretores, da autonomia escolar e de um crescente financiamento público (DOURADO, 2006, p. 48-49).

Ao mesmo tempo em que a democracia é utilizada para alicerçar e fixar a lógica do mercado, ela também pode ser empregada como uma proposta de abertura, no sentido de assegurar a igualdade de todos, tanto na participação quanto na apropriação dos bens coletivamente criados.

Segundo Hora (2009), a administração escolar tem sido historicamente traçada pela administração de empresas, com vistas sempre ao alcance de sua produtividade. Com isso, a sociedade capitalista dissemina na escola seus pressupostos.

Paro (1998) também alerta sobre a influência da administração empresarial na gestão escolar:

(...) é preciso refutar, de modo veemente, a tendência atualmente presente no âmbito do Estado e de setores do ensino que consiste em reduzir a gestão escolar a soluções estritamente tecnicistas, importadas da administração empresarial capitalista. Segundo essa concepção, basta a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar (PARO, 1998, p. 304).

Neste sentido, a administração escolar precisa-se tornar um novo rumo, romper com as lógicas capitalistas e realmente partir para decisão tomada por interesses e concepções de outros segmentos sociais.

A administração da educação, entendida como o conjunto de decisões de interesse da vida escolar, necessita tornar uma nova feição, no sentido da supressão dos processos centralizadores, fragmentados, burocráticos que acabam por reforçar o controle do capitalismo, e partir para decisões embasadas na articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais (HORA, 2009, p. 20).

E o que fazer para alcançar essa mudança? Democratizar a administração da educação significa buscar mecanismos para que aconteça o debate e a opinião pública, com a participação dos pais, professores, estudantes, enfim, comunidade interna e externa à instituição de ensino. Hora (2009, p. 34) alerta que:

A escola é um espaço de livre circulação de ideologias onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo que permite a ação dos intelectuais orgânicos rumo ao

desenvolvimento de práticas educacionais em busca da democratização.

Neste contexto, já que não se pode eliminar a presença do Estado, torna-se necessário criar estratégias de debate, controle e reflexão. Assim, abre-se a oportunidade de vez e voz aos que também fazem parte da escola, de forma direta ou indireta. Com isso, as decisões do Estado não são vistas como dogmas, mas sim como disposições abertas às discussões, debates e possíveis mudanças. Além disso, Hora (2009) assinala que a administração escolar numa perspectiva democrática tem o intuito de apontar a gestão participativa como uma das condições necessárias para o desenvolvimento da sociedade democrática.

DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR À GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL

A administração escolar tem seus fundamentos gerais relacionados à teoria geral da Administração. Taylor (1987, p. 46) aponta alguns pressupostos da teoria geral da administração:

Mostra claramente as intenções do capital quando se preocupa com o controle e a racionalização do trabalho (...) estabeleceu o controle do trabalho como essencial para a gerência, produzindo uma nova forma de organização em que havia a necessidade de um trabalhador responsável pelo planejamento e controle das atividades; o administrador.

Segundo Hora (2009) há uma estreita relação entre a administração escolar e a administração de empresas. Para a autora, de um lado há os teóricos da administração de empresas tentando construir uma teoria que, de forma generalizada, seja aplicável na administração de quaisquer

organizações, e do outro lado, os teóricos da administração, escolar tentando validar suas proposições teóricas em bases científicas, a partir das teorias da administração de empresas para assegurar os mesmos padrões de eficiência e racionalização alcançados pelas empresas.

Neste sentido, a administração geral influencia diretamente a administração escolar. Mesmo com dois movimentos, ambos objetivavam os mesmos fins - padrões de eficiência e racionalização.

Para assumir sua função crítica, a teoria da administração escolar deve atentar para alguns pressupostos indispensáveis: inicialmente, a retomada da especificidade da administração vinculada à natureza da educação, uma vez que o evidenciamento de sua ação política, que envolve a totalidade das relações sociais é compreendida dialeticamente (HORA, 2009, p. 47).

Com isso, antes de tudo é preciso pensar a administração relacionada à educação. Está-se a falar de uma administração voltada para que tipo de educação? Há que se ponderar que administrar a escola é tomar decisões, prover meios para alcançar fins.

Uma gestão democrática deve estar intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola (HORA, 2009, p. 49).

Uma ação administrativa em perspectiva democrática exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo. Não pode ficar centralizada apenas nas mãos do diretor/gestor. O papel do diretor dentro de uma

gestão democrática passa por dividir responsabilidades. Paro (2017) alerta sobre refletirmos sobre a real função do diretor, que, por vezes, é visto como “o detentor do poder, que o coloca como autoridade última no interior da escola” (PARO 2017, p.17). Como forma de modificar esta noção autoritária sobre a figura do diretor, Paro (2017, p. 17-18) ressalta:

É preciso aprofundar as reflexões de modo a que se perceba que, ao se distribuir a autoridade entre os vários setores da escola, o diretor não estará perdendo poder – já que não se pode perder o que não se tem -, mas dividindo responsabilidade. E, ao acontecer isso, quem estará ganhando poder é a própria escola.

Por que atualmente utiliza-se o termo gestão com maior frequência? Calixto (2008, p. 25) ao fazer referência a Lück afirma que:

O termo gestão possibilita superar o enfoque limitado de administração, de modo que os problemas educacionais são complexos e necessitam de visão global e abrangente, assim como ações articuladas, dinâmicas e participativa.

Desta forma, o conceito de administração escolar está muito preso às lógicas de mercado, dos quais diretores controlavam todo o processo, com o objetivo de eficiência, produção, racionalização, princípios diretamente ligados ao capitalismo.

Há que se ponderar que o conceito de gestão ultrapassa o de administração por:

[...] abranger uma série de concepções não abarcadas por este outro, podendo-se citar a democratização do processo de construção social da escola e realização de seu trabalho, mediante a organização de seu projeto político- pedagógico, o

compartilhamento do poder realizado pela tomada de decisões de forma coletiva, a compreensão da questão dinâmica e conflitiva e contraditória das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como um entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial da liderança e articulação, a compreensão de que a mudança de processos educacionais envolve mudanças nas relações sociais praticadas na escola e nos sistemas de ensino (LÜCK, 2000, p.16 apud CALIXTO, 2008, p. 26).

Neste sentido, o conceito de gestão democrática vai além do conceito de administração escolar. A primeira implica tomada de decisões na construção social da escola; a elaboração do projeto político pedagógico por todos os membros da escola e da comunidade extraescolar demonstra uma gestão diferenciada daquela proposta pela administração escolar. A gestão democrática é a tomada de decisões por parte de todos na busca dos objetivos da escola, sendo estes, também elaborados coletivamente. Quando se fala em gestão e busca-se a origem etimológica da palavra, Cury (1997) destaca que:

(...) Lembrando-se que o termo “gestão” vem de *gestio*, que por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não é só ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que traz em si, porque nele está contido. E o conteúdo deste bem é a própria capacidade de participação, sinal maior da democracia. Só que aqui é a gestão de um serviço público, o que (re)duplica o seu caráter público (re/pública) (CURY, 1997, p. 201, grifo nosso).

Discutir sobre gestão democrática é apontar para uma nova forma de gestão, sendo que a palavra democrática deriva de democracia, que por sua vez tem origem no termo grego antigo *demokratía*, no qual *demo* significa povo e *kratía*,

governo. De forma popular, podemos definir democracia como o “governo do povo, pelo povo e para o povo”.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toshi (2011, p. 318), há diferença entre Gestão e Direção:

A gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. (...) A direção é o princípio e atributo da gestão, por meio da qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização e coordena os trabalhos de modo que sejam realizados da melhor maneira possível.

Levando em conta essa conceituação, pode-se dizer que gestão democrática seriam as ações da escola. Essas ações trazem em si a capacidade de participação em que os membros da escola assumem com esse tipo de gestão.

Cabe refletir sobre em que contexto surge o conceito de gestão democrática. Para tal explicação, Santos (2012) aponta que vale a pena ressaltar a importante pressão para que o país pudesse retomar o caminho da normalidade democrática, e para isso a participação popular era indispensável. Outro elemento apontado pelo mesmo autor diz respeito a um conceito que desde o início da década de 1980 ganha força internacionalmente no que tange às recomendações dos organismos internacionais (como a Unesco) para a Educação. Tal conceito é denominado “*accountability*” – responsabilização e prestação de contas a partir de um contexto hierárquico-burocrático e gerencialista. Brooke (2013) enfatiza que a filosofia de *accountability* trouxe à educação a conotação de cobrança como algo legítimo, visto que cabe, por agora, ao Estado cobrar, uma vez que representa os interesses do coletivo. Esse conceito aponta para um imperativo a ser seguido pelos

sistemas de ensino e escolas do mundo inteiro. Com isso, as estruturas gerenciais/administrativas passam por uma crescente descentralização de poder acoplada a uma transferência de responsabilidades para todos.

Segundo Santos (2012), a gestão democrática ganha corpo com a criação de conselhos e com a introdução da figura do gestor, ao invés da figura estrita do diretor/supervisor de processos. O conceito de gestão passa a ser utilizado a partir do processo de redemocratização política do Brasil. Busca-se uma gestão nova, participativa, visto que, esta vem como resposta ao movimento político que o Brasil estava passando no momento. Após anos de ditadura militar, a sociedade civil buscava o direito de liberdade e de participação.

AVANÇOS E RETROCESSOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Como observado, a gestão democrática surge diante de um cenário de reabertura democrática do país. Dito isto, pode-se afirmar que surge como um anseio da sociedade por mais participação e autonomia. Ressalta-se, ainda, que ocorreu um avanço em relação a gestão democrática na educação acompanhada pelo movimento de democracia em que a sociedade estava passando.

Paralelamente a esse período, os ideais neoliberais também circulavam entre as políticas Estaduais. Cabe ressaltar que uma das características do neoliberalismo diz respeito à mínima participação Estatal. Ou seja, tem-se a liberdade de fazer escolhas, porém, há também a responsabilização individual por essas escolhas. E nesse contexto, surge a LDBEN, nº 9394/96. Essa referida lei reforça a autonomia dada às escolas na elaboração de seus projetos políticos pedagógicos. Assim sendo, cada escola, carrega consigo a responsabilidade a respeito da Educação que oferecem e almejam.

Mesmo diante da política do “accountability”, há de destacar que a gestão democrática avançou por meio da publicação de leis e de concretização de espaços democráticos na educação, como salienta Morgan e Najjar (2020, p. 10):

É possível inferir que, a partir da Constituinte, em 1987, houve uma preocupação crescente em fomentar dispositivos legais que alargassem de maneira significativa os espaços democráticos na educação brasileira. Tais dispositivos focalizaram não apenas a democratização do acesso, mas também da gestão da escola e da educação.

Alves (2018) ao analisar a gestão educacional nas formulações de políticas para a Educação Básica no governo Lula (2003-2010) referenda diversos programas¹⁷ que estimulavam a gestão educacional na perceptiva democrática. Segundo a autora, esses programas buscavam:

proporcionar a democratização das relações na educação; o trabalho coletivo; a descentralização do poder; a autonomia; a participação qualificada, direta e por meio de conselhos de educação, da comunidade no tocante às políticas educacionais, à gestão educacional e escolar; e a mobilização desta no que concerne ao acompanhamento da educação e à elaboração de seus Planos de Educação, proporcionando-a a possibilidade de tomar decisões e participar das ações educacionais realizadas, refletindo, discutindo e propondo ações para a melhoria da qualidade do ensino, conforme seus anseios, por meio do aprendizado coletivo e do partilhamento do poder. Assim, apresentam como concepção de gestão educacional a democrática (ALVES, 2018, p. 34).

¹⁷Programas citador por Alves (2018): Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação (Pró-Conselho); Programa de Acompanhamento e Avaliação do PNE e dos Planos Decenais Correspondentes; Programa de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais do Semiárido (Proforti); Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (Pradime); Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica; Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional; e Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE).

Em contrapartida, ao mesmo tempo em que vislumbramos programas de estímulo a gestão democrática, Alves (2018) também retrata planos¹⁸ de caráter gerencial, pois:

(...) era a gestão por meio da racionalidade técnica (acionada para tratar de questões de financiamento, de acesso e de prioridades) e a racionalidade substantiva (que promove políticas de transparência e de incentivo), já que tinham em vista a busca de resultados, tendo os gestores escolares apenas o papel de colocar em prática as ações preestabelecidas pelo governo federal. Nessas ações, a racionalidade substantiva, a partir dos resultados das avaliações em larga escala, focaliza objetivos e metas tangíveis em educação (ALVES, 2018, p. 36).

De acordo com Morgan e Najjar (2020, p. 10) “o retrocesso democrático na legislação, nas instituições e nas práticas escolares tem sido frequente, a partir do golpe jurídico-parlamentar que retirou a Presidente Dilma Rousseff do poder”. Desde a retirada da Presidenta Dilma ao poder, em agosto do ano de 2016, ações contra a proposição de uma gestão democrática vem ganhando força e retomando a política educacional. Morgan e Najjar (2020) citam algumas dessas ações que se materializam como um retrocesso ao que se refere a uma agenda democrática de Educação: a aprovação da reforma do ensino médio; o aparelhamento político no Conselho Nacional de Educação fundamental na aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a nomeação de reitores de Universidades e Institutos Federais sem respeitar a lista tríplice¹⁹ advindo do processo eleitoral em suas comunidades e o fomento à gestão militarizada de escolas.

¹⁸Planos citados por Alves (2018): o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, o PDE-Escola e o Plano de Ações Articuladas (PAR).

¹⁹A Lei 9.192, de 1995, define que o presidente da República escolherá como reitor e vice-reitor de universidades federais nomes escolhidos em lista tríplice, elaborada pelo

A reforma do ensino médio foi construída sem sequer um debate e a participação mais amplos dos atores educacionais. A reforma, há época, ainda como medida provisória 746/16²⁰, sofreu grande resistência e, com isso, as escolas e Institutos Federais foram ocupados por estudantes de todo o país como forma de protesto. O site e-Cidadania²¹ registrou uma consulta²² pública sobre a medida provisória 746/16 e o resultado revela que 4.451 internautas votaram favorável e 73.554 votaram contrários a medida. Como bem destaca Morgan e Najjar (2020, p.13), a reforma do Ensino Médio impactará diretamente na gestão da proposta pedagógica das escolas e nos sistemas de ensino:

"respectivo colegiado máximo". A lei não estabelece, entre os três, quem deve ser escolhido. Entretanto, conforme Morgan e Najjar (2020) desde o ano de 2003, invariavelmente o Presidente nomeia o primeiro da lista, respeitando, dessa forma, o processo democrático ocorrido no interior das instituições de ensino superior públicas.

²⁰ Medida Provisória nº 746, de 2016: Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

²¹ O e-Cidadania é um portal criado em 2012 pelo Senado Federal para estimular a participação dos cidadãos nas atividades legislativas, orçamentárias, de fiscalização e de representação do Senado.

²² Disponível

em:
<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992> Acesso em:
20 dez. 2021.

No âmbito da escola perde-se a possibilidade de construir coletivamente a escola que a comunidade precisa e deseja, além do cerceamento de sua autonomia, ao passo que, diante de modificação de tamanha envergadura, é preciso a revisão obrigatória de seu currículo e a implementação de uma política, cujo conteúdo não foi amplamente discutido nem em seu interior nem no âmbito da sociedade.

No governo do presidente Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, observa-se diversas posturas antidemocráticas na Educação com ideários, ações e projetos que são contrários ao que se espera de uma gestão democrática. O primeiro Ministro da Educação do governo, em fevereiro de 2019, Ricardo Vélez, pediu aos diretores de escolas do Brasil que filmassem seus alunos cantando o hino nacional, recitando o lema de Bolsonaro em sua campanha: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”. De acordo com o site *BBC News*²³, o MEC enviou e-mail aos diretores de escolas públicas e privadas do país com a seguinte mensagem:

Prezados Diretores, pedimos que, no primeiro dia da volta às aulas, seja lida a carta que segue em anexo nesta mensagem, de autoria do Ministro da Educação, Professor Ricardo Vélez Rodríguez, para professores, alunos e demais funcionários da escola, com todos perfilados diante da bandeira nacional (se houver) e que seja executado o hino nacional. Solicita-se, por último, que um representante da escola filme (pode ser com celular) trechos curtos da leitura da carta e da execução do hino nacional.

De acordo com Keske e Rocha (2020, p. 87370) no teor do texto da carta enviada aos diretores das escolas traz um rol de normas constitucionais violadas:

²³Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603> Acesso em: 22/12/2021.

(...) estariam incluídos improbidade administrativa, bem como transgressão do princípio constitucional da impessoalidade na administração pública, proselitismo religioso, ingerência indevida na autonomia escolar, doutrinação ideológica nas escolas e ameaça ao direitos de imagens das crianças, entre outros, como preceitua o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sobre essa carta, o presidente da Associação Brasileira de Escolas Particulares, o sorocabano Arthur Fonseca Filho, revelou que a mesma é: “inconveniente na forma e no conteúdo”. Para ele, “o ministério não deveria mandar um pedido que soa como uma ordem pedindo que alunos cantem o hino. Fazer isso é relevante se estiver inserido dentro de um projeto pedagógico da escola. Mas eu não posso simplesmente reunir alunos e professores e dizer que eles cantem o hino porque o ministro quer”. Por fim, concluiu: “O mais grave é o pedido de envio da gravação. Isso é ilegal. Não posso mandar imagens dos professores, alunos e funcionários sem sua autorização” (BBC NEWS²⁴).

Há um projeto que ganhou notoriedade e apoio tanto da família Bolsonaro quanto de seus aliados - foi o projeto Escola sem Partido²⁵. O projeto apresenta-se, em linhas gerais, como um projeto que reivindica a questão da imparcialidade do professor em sala de aula. Os defensores do projeto acreditam que há uma doutrinação ideológica por parte dos professores

²⁴Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603> Acesso em: 22/12/2021.

²⁵ De acordo com o site <http://www.escolasempartido.org>, o movimento foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib. Em 2014, o Eduardo Bolsonaro, na época, deputado pelo Estado do Rio de Janeiro, criou o Projeto de Lei Nº 2974/2014 com o objetivo de criar, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”. Carlos Bolsonaro, vereador pela cidade do Rio de Janeiro também criou o Projeto de Lei nº867/2014 para criar, no âmbito do sistema de ensino do município, o “PROGRAMA ESCOLA SEM PARTIDO”.

ao que se refere aos ideais dos partidos de esquerda. Deste projeto, Frigotto (2017, p. 31) em seu livro intitulado “Escola “sem” partido” demonstra a quem este projeto serve:

Ao por entre aspas o termo “sem” da denominação Escola sem Partido, quer-se sublinhar que, ao contrário, trata-se da defesa, por seus arautos, da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto, da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc.. Um partido que ameaça os fundamentos da liberdade e da democracia.

Há de destacar que tanto a Constituição Federal em seu artigo 206, quanto a LDBEN nº9394/96 trazem os princípios em que o ensino será ministrado, e dentre estes princípios, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e, o respeito à liberdade e apreço à tolerância se fazem presentes. Assim sendo, estando a educação brasileira alicerçada em tais princípios, é sabido que um projeto que pretende extirpar quaisquer dessas premissas segue em movimento contrário ao da democracia.

O pacote Escola sem Partido, portanto, subestima a inteligência das pessoas, cria um alarmismo falso e provoca um clima de medo e de criminalização das práticas educacionais. Mais do que isso, ao se valer do enganoso termo “sem partido”, ludibria as pessoas menos atentas, escondendo seu verdadeiro objetivo que é, no verbo utilizado por um dos seus defensores, “extirpar” a pluralidade de pensamento (NICOLAZZI, 2016, p. 84).

Em 2020, o Supremo Tribunal Federal, considerou como inconstitucional uma Lei Estadual de Alagoas, nº7.800/2016, intitulada “Programa Escola Livre” que tinha os ideários do

projeto Escola sem Partido. Após este fato, o criador do Projeto, Miguel Nagib, anunciou o fim da participação do Movimento Escola Sem Partido.

Mesmo com o Supremo Tribunal Federal considerando inconstitucional um projeto em que se almeja extirpar o pluralismo de ideias, no mês de novembro do ano de 2021, vivenciamos mais uma postura antidemocrática na gestão do presidente Jair Bolsonaro. Desta vez, foi em relação ao ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Servidores do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) relataram ao portal de notícia G1/Globo²⁶ pressão ideológica na formulação da prova, com isso, trinta e cinco servidores pediram exoneração a poucos dias da aplicação da avaliação. De acordo com o portal de notícia G1/Globo, no pedido de dispensa encaminhado à diretoria do INEP, os servidores justificam a saída pela "fragilidade técnica e administrativa da atual gestão máxima" do órgão. Também mencionam episódios de assédio moral, expostos em uma assembleia. Bolsonaro foi questionado pela imprensa²⁷ sobre o episódio e o mesmo relatou que: "agora as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) começam a ter a cara do governo". O que nos possibilita interpretar que a prova seria, a partir de agora, formulada de acordo com os interesses e ideários do governo.

Ainda ressaltando alguns exemplos de posturas antidemocráticas na educação, pode-se citar a militarização das escolas como uma delas. Esta questão é um anseio frisado nos discursos de Jair Bolsonaro. O presidente valoriza a militarização das escolas em detrimento de outras propostas de

²⁶ Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/11/08/enem-2021-coordenadores-do-inep-pedem-demissao-a-poucos-dias-da-prova.ghtml> Acesso em: 20 dez. 2021.

²⁷ Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/15/bolsonaro-diz-que-questoes-do-enem-comecam-agora-a-ter-a-cara-do-governo.ghtml> Acesso em: 20 dez. 2021.

educação. A concretização desse desejo se materializa por meio do Programa das Escolas Cívico-Militares²⁸.

Em se tratando da gestão educacional das Escolas Cívico-Militares (Ecim), o programa retrata que os militares devem atuar no apoio à gestão escolar e à gestão educacional, enquanto professores e demais profissionais da educação continuam a serem os responsáveis pelo trabalho didático-pedagógico, conforme apresentado na portaria:

Os militares desempenharão nas Ecim tarefas nas áreas de gestão educacional, gestão administrativa e gestão didático-pedagógica, conforme o contrato de PPTC e atribuições previstas nas Diretrizes das Escolas Cívico-Militares, devendo ser observados os seguintes critérios gerais, eliminatórios, para a seleção desses profissionais: I - idoneidade moral e reputação ilibada; e II - perfil profissional ou formação acadêmica compatível com a tarefa para a qual tenha sido indicado (BRASIL, 2021, grifo nosso).

Nesse ponto, cabe afirmar que transpor a gestão escolar e educacional para a responsabilidade de militares é uma forma de abalar a gestão democrática do ensino público, pois, no artigo 14 da LDBEN 9394/96, a gestão democrática na educação básica deverá atender aos seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

²⁸O Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. A proposta é implantar 216 Escolas Cívico-Militares em todo o país, até 2023, sendo 54 por ano. Disponível em: <https://escolacivicomilitar.mec.gov.br/18-o-programa> Acesso em: 20 dez. 2021.

Reis *et al.* (2019, p. 234) problematizam algumas questões para pensarmos sobre qual interesse o governo Federal possui ao apoiar a criação de escolas cívico-militar:

Qual mensagem implícita o poder público envia aos profissionais da educação por meio da decisão de militarizar escolas? Como surgiu e se consolidou no imaginário social a ideia de que militares estão mais habilitados do que professores para administrar uma escola? Porque muitas famílias aprovam e admiram esse modelo de escola? Se a questão é o desempenho de estudantes em processos seletivos, porque não optar pelas experiências dos colégios de aplicação vinculados às universidades ou Institutos Federais?

Ao se referirem sobre a militarização das escolas, Reis *et al.* (2019, p. 234) concluem:

entende-se que a subordinação de profissionais da educação e estudantes a militares consiste em um ataque aos princípios democráticos do nosso país e descaracteriza a escola pública como espaço de emancipação humana (REIS *et al.*, 2019, p. 234).

Para Pinheiro, Pereira e Sabino (2019, p. 668) “o modelo ‘cívico-militar’ acarreta, dentre outros fatores, impactos diretos sobre a autonomia do corpo docente e o cerceamento de liberdades fundamentais dos estudantes”.

No dia vinte e quatro de novembro de 2021, no palácio do planalto, em evento cerimonial de certificação das 43 escolas do ensino básico da rede pública de diversos estados, municípios e Distrito Federal que aderiram ao Programa, Jair Bolsonaro comenta: “O que a gente quer com isso tudo, com essas novas escolas que surgiram há pouco tempo? Nós queremos a molecada aprendendo de verdade. O que nós queremos com as escolas cívico-militares é mostrar para todos

os pais que onde há hierarquia, disciplina, respeito, amor à Pátria e dedicação a garotada tem como aprender e ser alguém lá na frente”²⁹ (grifo nosso).

Em contraponto a fala do presidente, é preciso salientar que é necessário considerar a condição de salário dos profissionais e a estrutura das Escolas cívico-militares se comparada às escolas das redes públicas de ensino. Outra condição para ponderar é o modo de acesso e o perfil dos estudantes da rede pública básica. Como destaca Pinheiro, Pereira e Sabino (2019, p. 679):

Enquanto a maioria das escolas públicas adota o acesso amplo (sem provas para inclusão) e têm seu quadro composto por estudantes cujo nível socioeconômico é médio, nos treze colégios militares do exército, o nível socioeconômico é considerado muito elevado.

Diante deste discurso, é possível se observar o tipo de educação que o presidente valoriza para os brasileiros, colocando apenas a hierarquia, a ordem e a disciplina como únicos aspectos responsáveis pela qualidade da educação. Nota-se que qualquer proposta pedagógica que contraponha a este modelo é rechaçada. Um dos modelos rechaçados pela ala do governo é em relação à pedagogia proposta pelo educador e pedagogo Paulo Freire³⁰. Paulo Freire é atacado principalmente por acreditar em uma proposta pedagógica

²⁹Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/11/governo-federal-certifica-43-escolas-que-aderiram-ao-programa-das-escolas-civico-militares> Acesso em: 22/12/2021.

³⁰Paulo Freire ganhou o título de patrono da educação brasileira em 2012. Ficou mundialmente reconhecido pelo método de alfabetização com adultos em Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. A proposta de alfabetização era por meio de palavras geradoras que faziam parte do cotidiano dos adultos. Paulo Freire acreditava em uma educação que desenvolvesse a consciência crítica, transformadora e diferencial, que emerge da educação como uma prática de liberdade.

diferente das Ecim. Paulo Freire aposta em uma educação dialógica, emancipadora e crítica na formação de cidadãos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após explanação do tema, conclui-se que a gestão democrática educacional surge juntamente com o processo de redemocratização no cenário histórico e político brasileiro. A concretização do princípio da gestão democrática na educação se dá justamente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, com a LDBEN nº 9394/96.

De acordo com a bibliografia apresentada, o conceito da gestão democrática pressupõe participação e descentralização de poder, algo que referendamos como um avanço. Em contrapartida, não há como negar que tais princípios também fazem parte de uma política neoliberal. Outro aspecto que há de destacar é que a gestão escolar foi influenciada pela teoria geral da administração, por isso, padrões de eficiência e racionalização, assim como aqueles princípios almejados pelas empresas, também são vistos em programas e políticas até mesmo em governos de alas mais democráticas, como observamos nos programas citados por Alves (2018) em relação ao governo Lula (2003- 2010). A pergunta que se deve fazer é: a gestão democrática está a serviço de quem? Está para ouvir de fato os anseios da comunidade escolar na elaboração de uma proposta ou apenas para colocar o gestor escolar na busca de resultados que apenas um grupo/governo coloca como importante alcançar?

Conclui-se, ainda, que o movimento político reflete diretamente nas práticas de gestão educacional. Como apresentado aqui, as iniciativas de uma gestão democrática passam a surgir quando a sociedade passa pelo processo de democratização. É preciso resaltar, à luz de Morgan e Najjar (2020) de que a gestão democrática da educação vem sofrendo

ataques, principalmente, a partir do ano em que retiram a presidenta Dilma Housseff da presidência.

A partir de 2016, com o presidente Michel Temer e, atualmente, com os ideários, programas e discursos do presidente Jair Bolsonaro pode-se inferir que há um ataque ao que diz respeito à gestão democrática educacional e, visualizamos, portanto, um desmoronamento nas iniciativas com este cunho. Percebe-se a valorização de um tipo de proposta educacional em detrimento de outras. Observa-se, ainda, evidências de um aparelhamento político partidário nos espaços conquistados por meio da democracia – composição do Conselho Nacional de Educação³¹; gestão educacional realizada por militares; nomeação de reitores sem levar em conta o desejo expresso na eleição da comunidade escolar, dentre outros.

Cabe destacar, ainda, o importante papel que o poder judiciário há de ter no combate ao autoritarismo e na garantia dos direitos que temos em lei, sendo, a Gestão Democrática Educacional, um desses direitos. Como exemplo, tem-se o Supremo Tribunal Federal julgando o “Programa Escola Livre”, em Alagoas, como inconstitucional.

Por fim, há que se destacar que se foi possível se avançar para um processo de redemocratização na política brasileira, muito se deve aos movimentos sociais que se organizaram e resistiram durante o período da ditadura militar. Portanto, ao se vislumbrando ataques à gestão democrática educacional, é preciso criar formas de resistência e união para que seja assegurada não somente sua existência, mas também sua possibilidade de se fazer presente nas mais diferentes instituições de ensino país afora.

³¹ “(...) em busca da maioria e do aparelhamento do Conselho, pouco mais de um mês após afastamento da Presidente Dilma, o então Presidente interino Michel Temer revogou a nomeação de 12 conselheiros” (MORGAN E NAJJAR, 2020, p.15-16).

REFERÊNCIAS

1. ALVES, Andréia Vicência Vitor. A gestão educacional nas formulações de políticas para a Educação Básica no governo Lula. *Revista Contrapontos*, v. 18, n. 1, p. 29-44, 2018. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/11100> Acesso em: 15 dez. 2021.
2. BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 5 dez. 2021.
3. BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 out. 2021.
4. BRASIL. *Lei nº 9.192, de 21 de dezembro de 1995*. Altera dispositivos da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que regulamentam o processo de escolha dos dirigentes universitários. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9192.htm, Acesso em: 20 dez. 2021.
5. BRASIL. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá

- outras providências. Disponível em:
[https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/m
edidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-
publicacaooriginal-151123-pe.html](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/m
edidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-
publicacaooriginal-151123-pe.html). Acesso em: 20 dez.
2021.
6. BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria N° 925, de 24 de novembro de 2021*. Regulamenta a execução do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares - Pecim em 2022, visando à implantação de Escolas Cívico-Militares - Ecim, nos estados, nos municípios e no Distrito Federal. Disponível em:
<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-925-de-24-de-novembro-de-2021-361981366>. Acesso em: 21 dez. 2021.
 7. BROOKE, Nigel. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: Bauer, Adriana; Gatti, Bernadete Angelina (Orgs.). *Ciclo de debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil – implicações nas redes de ensino, no currículo e na formação de professores*, Volume 2, Florianópolis, Editora Insular, 2013, p. 119-146.
 8. CALIXTO, Eulália Araújo. Mudança terminológica: administração x gestão. *Revista de Iniciação Científica da FFC - (Cessada)*, v. 8, n. 1, 2008. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/ric/article/view/180>. Acesso em: 10 dez. 2021.
 9. CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. *Autonomia da Gestão Escolar: Democratização e Privatização*, duas faces de uma mesma moeda. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.
 10. COUTINHO, Carlos Melson. *Cultura e Sociedade no Brasil*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

11. CURY, Carlos Roberto Jamil. O Conselho. Nacional de Educação e a Gestão Democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 199-245, 1997.
12. DOURADO, Luiz Fernandes. *Gestão da educação escolar*. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006.
13. E-CIDADANIA. *Consulta pública medida provisória nº 746 de 2016*. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em: 15 dez. 2021.
14. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.
15. HORA, Dinair Leal da. *Gestão Democrática na Escola*. Campinas, SP: Papirus, 2009.
16. KESKE, Henrique Alexander; ROCHA, Claudine Rodembusch. A defesa das normas e princípios constitucionais e legais contras as agressões perpetradas por agentes públicos. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 11, p. 87355-87378, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/download/19759/15839>. Acesso em: 15 dez. 2021.
17. LIBÂNEO. José Carlos; OLIVEIRA. João Ferreira de; TOSCHI. Mirza Seabra; *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10.ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – Coleção Docência em Formação.
18. MAZUI, Guilherme; KLAVA, Nilson. *Bolsonaro diz que questões do Enem 'começam agora a ter a cara do governo'*. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2021/11/15/bolso>

- naro-diz-que-questoes-do-enem-comecam-agora-a-ter-a-cara-do-governo.ghtml Acesso em: 20 dez. 2021.
19. MORGAN, Karine Vichiect; NAJJAR, Jorge Nassim Vieira. Na contramão da gestão democrática: políticas educacionais no Brasil a partir de 2016. *Roteiro*, n. 45, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23390> Acesso em: 14 dez. 2021.
20. NICOLAZZI, Fernando. Qual o partido da escola sem partido?. *Revista do Lhiste-Laboratório de Ensino de História e Educação*, v. 3, n. 5, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/79154> Acesso em: 14 dez. 2021.
21. PARO, Vitor Henrique. A Gestão da Educação ante as Exigências de Qualidade e Produtividade da Escola Pública. Em: SILVA, Luiz Heron da. *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4^o ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
22. PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. Cortez Editora, 2017.
23. PINHEIRO, Daniel Calbino; PEREIRA, Rafael Diogo; SABINO, Geruza de Fátima Tome. Militarização das escolas e a narrativa da qualidade da educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE*, v. 35, n. 3, p. 667, 2019. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpaee/article/view/95957> Acesso em: 15 dez. 2021.
24. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Governo Federal certifica 43 escolas que aderiram ao Programa das Escolas Cívico-Militares*. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/11/governo-federal-certifica-43->

- escolas-que-aderiram-ao-programa-das-escolas-civico-militares. 2021. Acesso em: 22/12/2021.
25. REIS, Livia Cristina Ribeiro dos et al. Militarização de escolas públicas e o governo Bolsonaro. *Tecnia*, v. 4, n. 2, p. 227-235, 2019. Disponível em: <http://revistas.ifg.edu.br/tecnica/article/view/744>. Acesso em: 15 dez. 2021.
26. RIO DE JANEIRO. *Projeto de Lei N° 2974/2014*. Cria, no âmbito do sistema de ensino do estado do Rio de Janeiro, o “programa escola sem partido”. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/e4bb858a5b3d42e383256cee006ab66a/45741a7e2ccdc50a83257c980062a2c2>. Acesso em: 20 dez. 2021.
27. RIO DE JANEIRO. *Projeto de Lei N° 867/2014*. Cria, no âmbito do sistema de ensino do município, o “programa escola sem partido”. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/scpro1316.nsf/f6d54a9bf09ac233032579de006bfef6/5573ae961660b4cd83257ceb006bc7d4>. Acesso em: 20 dez. 2021.
28. SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. *Questões polêmicas de política e legislação educacional*. 1. ed. – Curitiba, PR: CRV, 2012.
29. SHALDERS, André; BARIFOUSE, Rafael. *Governo Bolsonaro: MEC pede que escolas toquem hino e leiam carta com slogan de Bolsonaro; advogados criticam*. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47365603>. Acesso em: 15 dez. 2021.
30. TAYLOR, Frederick Winslow. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1987.
31. TENENTE, Luiza; SANTOS, Emilly; CARVALHO, Letícia. *Enem 2021: 35 funcionários do Inep pedem demissão a*

poucos dias da prova. 2021. Disponível em:
<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/11/08/en-em-2021-coordenadores-do-inep-pedem-demissao-a-poucos-dias-da-prova.ghtml> Acesso em: 20 dez. 2021.

GESTÃO DEMOCRÁTICA NA EDUCAÇÃO COLABORATIVA ESCOLAR E NÃO ESCOLAR EM TEMPOS DE PANDEMIA

DEMOCRATIC MANAGEMENT IN SCHOOL AND NON- SCHOOL COLLABORATIVE EDUCATION IN TIMES OF PANDEMIC

Kátia Barbosa Feitosa¹
Maria Aparecida Vieira de Melo²

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1022-5882>. Graduada em Letras – Português pela Universidade Federal de Pernambuco. Especialização em andamento pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (FAMEESP). Agente de Pesquisa e Mapeamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Recife-PE, Brasil. katiabarbosa01@gmail.com.

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6288-9405>. Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professora Mediadora Presencial do polo Universidade Federal de Pernambuco da Especialização em Práticas Assertivas da Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos, ofertada pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte. Professora Formadora pela Universidade Aberta do Brasil/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Diretora Pedagógica do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas. Caicó/RN, Brasil. E-mail: m_aparecida_v_melo@hotmail.com.

ABSTRACT: The purpose of this paper is to reflect on the role of school management through the pandemic situation that plagues the whole. The current reality raises the need to encourage collaborative education practices through technological resources so that free and quality education can be offered to all equally at all levels of education. We intend to answer the question: what is the role of school management in distance learning in no-training spaces of the general population? The methodological procedure used for this investigation was a literature review and analysis of the current legislation on Distance Education. We conclude that our legal basis encourages schools to use digital resources to promote distance education, especially for regularly enrolled students, whether in classroom or distance learning. However, it is clear that there is still a lack of more technical and

financial investments by Governments and a decentralization of this modality in the private education sector. In addition, there are still basic structural issues that need to be overcome, such as: teacher training to work in distance learning, quality Internet access and technological resources available to all students, as well as school management should assume a mediating role among students, social actors involved in the teaching-learning processes and to propose means to enable access and knowledge to the entire population about the courses offered by the educational institution, especially free courses.

KEYWORDS: Digital Culture. Democracy. Technology.

INTRODUÇÃO

No final de 2019 o mundo inteiro ficou em alerta depois que a China decretou estado de calamidade pública devido ao surgimento de um novo vírus que, até então, a ciência ainda não havia catalogado e, muito menos, desenvolvera uma vacina capaz de detê-lo. O alerta culminou para preocupação máxima depois que a Organização Mundial de Saúde (OMS) emitiu alerta mundial com base na velocidade alarmante de propagação e alta letalidade provocada pelo Covid-19. Classificaram o vírus como uma pandemia e a OMS orientou que todos os países do mundo seguissem normas de vigilância sanitária até a ciência desenvolver uma vacina eficaz contra o vírus.

Em reportagem publicada no site do G1 no dia 06 de abril de 2020 é possível compreender a cronologia dos casos em nosso país. Entre o final de fevereiro e início de março de 2020 o Brasil já registrava casos de pessoas contaminadas que vierem de países europeus cuja proliferação viral estava em alta. Devido à rapidez com que o vírus se espalhava por vários países distintos uma das medidas adotadas pelo Ministério da Saúde do Brasil foi a paralisação das atividades econômicas e o isolamento social, o que acarretou o máximo de pessoas ficarem em suas casas e manteve apenas os serviços essenciais

em funcionamento como supermercados, farmácias, postos de gasolina e serviços de internet.

Em 6 de fevereiro de 2020 o presidente da República, Jair Bolsonaro, sanciona a Lei n. 13.979 dispondo sobre medidas de enfrentamento à pandemia. Na referida lei não havia menção, até então, ao ensino presencial e, no mês seguinte, o Ministro da Educação, Abraham Weintraub, assina uma Portaria de número 343 em 17 de março substituindo as aulas presenciais que estavam em andamento por aulas em meios digitais, enquanto perdurasse o período da pandemia.

As medias pegaram a todos de surpresa, especialmente pais e professores que tiveram que pensar, rapidamente, em alternativas para que a educação de seus filhos não fosse prejudicada. O Decreto Presidencial 9.057/2017, amparado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (9.394/1996) já previa a possibilidade do ensino a distância para a educação básica, especialmente cursos técnicos, de qualificação profissional e para o ensino superior, respeitando as orientações legais. No entanto, o ensino a distância para a educação infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental foi o que provocou maior discussão durante a pandemia entre pais e especialistas da área.

Todavia, esse fato revelou um grande gargalo na educação a distância brasileira: falta de recursos tecnológicos de qualidade e acessíveis em todo o território nacional para todas as classes sociais e a centralização do ensino a distância pelo setor privado. Afora isso, também foi denunciado a qualidade de cursos de qualificação a distância para o público em geral em espaços não escolares.

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre o papel da gestão escolar mediante o quadro pandêmico que assola o mundo inteiro e a necessidade de formação continuada e/ou curso de atualização/qualificação em espaços não escolares para a população em geral que preocupa

autoridades do mundo inteiro tendo como base revisão bibliográfica e análise do aparato legal vigente acerca do ensino a distância para que o ensino não perdesse qualidade durante a quarentena.

Para o pensador francês Pierre Lévy (2016) as Tecnologias da Informação e Comunicação já são uma realidade nas escolas, quiçá fora delas, vez que os alunos levam seus aparelhos celulares para a sala de aula e, muitas vezes, não prestam atenção nas aulas dos professores buscando novas distrações nos aparelhos eletrônicos. O que a escola precisa, como defende David Buckingham (2010) é estimular a reflexão sobre o uso crítico e consciente dessas ferramentas a favor da educação e não aprofundar a dicotomia entre escola e tecnologia uma vez que a escola não pode estar inerte às mudanças sociais e nem ignorar as novas práticas de interação que estão sendo estabelecidas entre os jovens e adultos.

Os autores observam que o uso de aparelhos digitais tecnológicos estimula a autonomia e o protagonismo dos estudantes, mas há um abismo entre o que é produzido para o estudo e o que os alunos usam para diversão, como é o caso dos conteúdos ficcionais, como jogos eletrônicos, por exemplo, que estimula a criatividade, desafia o usuário a superar limites e, no entanto, essa ferramenta é pouco utilizada para o ensino.

Buckingham (2010) ainda aponta que um dos principais motivos pelos quais a escola não aderiu ao uso das TICs em seus currículos com propriedade, se deve ao fato de que para muitos desavisados os professores são avessos ao uso dessas tecnologias, o que não é comprovado cientificamente e, falta preparo, formação continuada para que os professores possam e saibam como relacionar os conteúdos curriculares com as tecnologias mais apropriadas para provocar a construção da aprendizagem junto com seus alunos, estejam estes dentro das escolas ou em espaços não escolares.

A história da educação brasileira foi marcada por importantes fatos históricos como a chegada dos Jesuítas ao Brasil, o importante Movimento dos Pioneiros pela Educação e a rica herança reflexiva deixada por Paulo Freire como afirmam Vieira e Farias (2007), Aranha (2006) e Gadotti (2014) cujas marcas podemos notar até hoje nas escolas públicas de nosso país. No entanto, a educação brasileira não pode ficar a margem de toda mudança social e tecnológica que está acontecendo globalmente (ROJO, 2012), faz-se necessário que a escola introduza novos gêneros e tecnologias que já fazem parte do cotidiano dos alunos, estejam estes em espaços escolares ou não escolares. O desafio da formação humana, crítica e reflexiva ultrapassa os muros formais da educação tradicional pretendendo alcançar a todos aqueles que buscam por conhecimento e qualificação em escolar por meio do ensino formal ou popular.

É preciso refletir e (re)pensar em como a gestão escolar pode mediar o encontro de culturas e incentivar que o contexto social em que os alunos, regulares ou não, seja levado em consideração na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Para tanto, como afirma Gadotti (2014), não basta apenas criar meios para que a comunidade escolar faça ouvir a sua voz, é preciso ensinar e mostrar como ocupar e fazer reverberar seus anseios e necessidades nesses espaços.

Conclui-se que a base legal assinada até o dia 20 de junho como incentivos para que as aulas não cessem em meio à pandemia, não revela ou dá sinais de como professores e gestores devam efetivar o que está posto, especialmente as escolas públicas municipais que dispõem de poucos recursos financeiros e tecnológicos para a realização de aulas a distância. A formação de gestores é essencial para qualquer escola se fazer democrática (VARJÃO; FALCÃO, 2014). Como alternativa, defendemos que a educação colaborativa,

utilizando recursos digitais possam contribuir para diminuir o abismo social que ainda impera no ensino público brasileiro.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Desde a chegada dos portugueses ao Brasil e o início da catequização dos índios, a educação brasileira sempre foi objeto de domínio e centralização, fosse pelos religiosos ou por grupos políticos. Vieira e Farias (2007), no livro “Política Educacional no Brasil” discorrem nos primeiros capítulos como a educação foi tratada nos primeiros anos da República e, mesmo com importantes movimentos, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 que defendiam uma escola pública de qualidade, laica, sem distinção de sexo e acessível a todos, muito jogo político estava em voga e pouco se conseguiu avançar.

Com a chegada dos Jesuítas em 1549, a convite do primeiro governador-geral Tomé de Souza, tinha por objetivo instituir e ampliar novas escolas com o intuito de catequisar e ensinar a ler e escrever os nativos de nossa terra, como afirma Aranha (2006, p. 140) que “Nesse período de 210 anos, os jesuítas promoveram maciçamente a catequese dos índios, a educação dos filhos dos colonos, a formação de novos sacerdotes e da elite intelectual, além do controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra”. Controlar a massa sempre foi interesse dos colonizadores e presidentes que assumiram cargos estratégicos em nosso País. Ter o apoio do povo e a aceitação de suas medidas era fator-chave para que o pensamento da elite perdurasse por muitos anos.

Com a ascensão de Getúlio Vargas (1930-1954), fortemente apoiado por grupos populares à época, no decorrer de seu mandato algumas de suas medidas não agradaram aos seus apoiadores e novas frentes de oposição passaram a se organizar para reivindicar e pressionar o então presidente. A

educação era vista como problema social e não havia uma política específica que desse conta de atender a toda demanda que emanava das classes sociais, especialmente das camadas menos favorecidas.

Em descontento com as políticas adotadas por Vargas no início de seu mandato que não correspondiam ao que defendiam seus apoiadores no início de sua gestão, em 1932 surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, elaborado por importantes educadores liberais da época, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e outros expoentes que tratavam da educação e/ou que eram influentes socialmente com o intuito de romper com o autoritarismo da época e propor uma educação democrática e acessível a todos. Neste sentido, Vieira e Farias (2007) esclarecem que,

O Manifesto define um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como 'um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais'. Concebe uma escola comum para ambos os sexos, 'única para todos, leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória' devendo o ensino 'tender progressivamente à obrigatoriedade até os 18 anos e a gratuidade em todos os graus'. A escola secundária é compreendida como 'escola para o povo', coerente com a perspectiva de que o sistema educacional deve ser 'reconstruído em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais' possibilitando a 'seleção dos melhores' (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 93-94).

As autoras acrescentam ainda que, mesmo com a força do Movimento à época, houve conflitos de interesse entre religiosos e civis, uma vez que a Igreja Católica sempre esteve no centro da discussão da educação brasileira desde a época da colonização. Além disso, as autoras também denunciam um

privilégio às camadas mais abastardas cujos filhos de famílias ricas eram matriculados nas melhores escolas enquanto às famílias pobres deveriam provar não possuir recursos financeiros suficientes para arcar com os custos da educação de seus filhos, dificultando, assim, o acesso à educação de qualidade.

Com a aprovação da nova Constituição em 1937 a situação da educação tende a piorar e, ao invés das propostas manifestadas pelos grupos sociais ser aceito, o Governo Federal restringe o controle apenas ao Estado. Com a queda de Vargas em 1945 e a reforma de Gustavo Capanema, as diferenças sociais dispararam ao determinar o ensino secundário às elites e o ensino industrial às massas (VIEIRA; FARIAS, 2007, p. 100).

É importante ressaltar que durante esse período de importantes transformações no Brasil, no âmbito da educação, não houve discussão acerca da participação das famílias nos processos decisórios da escola. A defesa de uma escola democrática, até então, estava sustentada na igualdade das classes e na gratuidade da educação a todos os brasileiros. Foi a partir dos anos 1980 que surgiu o primeiro marco legal na tentativa de instituir uma educação participativa:

O primeiro projeto de lei (PL 1258/1988) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a tramitar no Congresso, tendo por base a gestão democrática como princípio articulador das políticas entre os sistemas de ensino, previa a criação do SNE [Sistema Nacional de Educação] como “expressão institucional do esforço organizado, autônomo e permanente do Estado e da sociedade brasileira pela educação, compreendendo os sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, bem como as instituições públicas e privadas, prestadoras de serviços de natureza educacional” (GADOTTI, 2014, p. 7).

Mesmo com esse importante marco legal na história da educação, os avanços foram poucos. Houve resistência por parte das forças políticas conservadoras que não queriam perder o controle sobre as políticas educacionais e ver triunfar uma escola democrática e autônoma. No entanto, devido à globalização que ganhou força entre as décadas de 90 e início dos anos 2000, o acesso à informação e o avanço das tecnologias digitais forçavam a escola a acompanhar as mudanças históricas e se adaptar a uma nova realidade.

A BASE LEGAL PARA O ENSINO A DISTÂNCIA E OS DESAFIOS DA GESTÃO ESCOLAR

Com o surgimento da pandemia global todos os setores da sociedade foram desafiados a buscar alternativas para dar continuidade às suas ações sem prejuízo de causa para os envolvidos. As aulas foram suspensas abruptamente devido ao espaço físico das escolas serem considerados de alto risco para a proliferação e disseminação do vírus entre professores e estudantes que ficaram sem aulas e sem orientação alguma de como proceder durante o estado de pandemia.

Pais, alunos, professores e gestores se viram diante de uma nova realidade: o ensino a distância, fosse por meio do uso de ferramentas tecnológicas, como o computador ou *smartphone* ou por correspondência em que os pais se tornaram os intermediários entre professor e alunos indo à escola apenas uma vez por semana levar os cadernos dos pequenos para que os professores corrigissem as tarefas e solicitem outras novas. No entanto, esta última ação também era considerada de risco e, até os profissionais da educação infantil foram desafiados a pensar em alternativas de continuidade do ensino, mas a distância.

Durante a quarentena foi possível perceber o aumento da oferta de cursos a distância e a dificuldade com que as

escolas públicas e privadas apresentaram para se adaptar ao ensino remoto, especialmente as escolas públicas municipais que dispõem de poucos recursos financeiros e tecnológicos para a oferta desta modalidade de ensino e seus alunos não dispõem de equipamentos tecnológicos suficientes e/ou adequados para continuar com seus estudos.

Essa mesma situação não foi tão problemática para as instituições de ensino privados e fundações que receberam autorização do Ministério da Educação (MEC) para ofertar cursos de qualificação profissional ou de atualização na modalidade a distância, tornando a ofertas desses cursos em produtos comerciais fáceis de serem consumidos, atingindo, sobretudo, aqueles que não estão matriculados no ensino regular de ensino e, portanto, acabam se tornando presas fáceis de serem manobradas pela oferta de conteúdos sem uma fiscalização regular de qualidade.

Desde 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira já previa o ensino a distância com o objetivo de incentivar a formação no ensino superior e, em menor proporção, o ensino a distância para o ensino técnico. Também considerava o ensino a distância na educação básica apenas em situações emergenciais: “[...] § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (LDB, 1996. Art. 32). No Artigo 36, ainda da LDB, alterado pela Lei 13.415/2017, também há orientações acerca do ensino a distância para o ensino médio, expõe que

[...] § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - Demonstração prática;

- II – Experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;
- III - Atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;
- IV - Cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;
- V - Estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;
- VI - Cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (LDB, 1996. Art. 36)

A Lei n. 13.415/2017 provocou importantes discussões acerca da formação de profissionais para atuar no Ensino Básico ao expandir a ocupação de vagas a qualquer profissional desde que tenha notório saber reconhecido, ou seja, o curso de formação de professores em áreas específicas como Matemática, Química e Física deixam de ser um pré-requisito, inclusive, para alguns concursos públicos para provimento ao cargo de professor. No entanto, a proposta foi barrada no Congresso e uma nova exigência passou a ser requerida: formação pedagógica complementar em área específica (Incisos IV e V, Art. 6º, Lei 13.415/2017).

A mesma LDB também versa sobre o ensino de curso de qualificação profissional sem a necessidade de reconhecimento pelo Ministério da Educação, bastando, apenas, autorização para a instituição de ensino. Não tendo, desta forma, uma regulação específica para a oferta desses cursos. A questão que se levanta é que tipo de profissionais pretende-se formar com cursos de qualidade duvidosa se não há uma regulação efetiva que orienta esse tipo de oferta. Mas essa é uma questão que não pretendemos discutir neste trabalho.

Polêmicas a parte, o que a LDB (9.496/1996), bem como a Lei n. 13.415/2017, o Decreto Presidencial 9.057/2017 e as Portarias de números: 343/2020, 345/2020, 473/2020 e a 544/2020, estas últimas assinadas pelo Ministro Educação

Abraham Weintraub, não vislumbram apoio técnico ou operacional para os gestores no que concerne ao ensino a distância. O descaso aprofunda o abismo existente para o que Gadotti (2014, p. 16) chamou de “projeto de sociedade” defendendo que “devemos pensar a participação popular e o controle social do Estado”, assim, devemos pensar o contexto e “não, simplesmente, participar no que existe”, acrescenta o autor. Ou seja, pensar em políticas para a educação sem levar em consideração a realidade e os anseios de quem está nas bases, não representa o ideal de educação de qualidade que tantos autores defendem até os dias atuais. Desta forma, a pertinência da modalidade da educação a distância no cenário atual é necessária e deve ser considerada para o planejamento da educação de um modo geral. No entanto, não deve ser vista como um comércio e sim como um meio para a formação crítica, reflexiva e autônoma das pessoas. Enquanto a pandemia perdurar, fazem-se necessárias orientações concretas que norteiem o trabalho dos gestores em todas as esferas da educação brasileira (VARJÃO; FALCÃO, 2014).

A ausência de políticas públicas e condições básicas para que os professores e gestores pudessem oferecer um ensino de qualidade mesmo a distância, tornou-se um dos maiores desafios enfrentados pelas escolas públicas que, além de não disporem de recursos tecnológicos suficientes para ofertarem o ensino a distância, muitos dos alunos não dispõem de aparelhos digitais necessários para o acompanhamento deste tipo de ensino, ou seja, faltou repensar os meios de ensino e efetivar muitas das leis que já existiam no campo da educação que fomentam o uso de mídias digitais no ensino da educação básica.

CULTURA DIGITAL E A EDUCAÇÃO COLABORATIVA

A pandemia imposta pelo Coronavírus pegou a todos de surpresa e nas escolas não foi diferente. Poucas são as instituições de ensino que possuem estrutura técnica e corpo pedagógico para o ensino a distância de acordo com o que preceitua as leis vigentes. No entanto, como dar continuidade a um ensino de qualidade, considerando o cenário caótico e falta de condições tecnológicas para este fim? Como o gestor pode mediar as dificuldades apresentadas por professores e alunos e, assim, encontrar uma alternativa capaz de atingir o objetivo social da escola que é formar um cidadão crítico, reflexivo, capaz de propor melhorias e interferir no meio em que vive? E como oferecer conteúdos de qualidade para o público não-escolar que está precisando de conteúdo de qualidade e gratuito?

Desde o início dos anos 2000 já se discutia sobre a inserção de recursos tecnológicos digitais nas escolas públicas brasileiras. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa já orientavam para um ensino que considerasse o uso de computador ou telefones celulares. No entanto, esses recursos foram pouco explorados e os motivos são diversos. Em 2014, a então presidenta da República, Dilma Rousseff, sancionou a lei n. 13.006, cujo objetivo é obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas da educação básica, por pelo menos, duas horas mensais. À época, a Lei foi considerada um importante avanço, tanto para o cinema nacional, quanto para os alunos das escolas públicas que não tinham acesso ao cinema e outras formas de cultura como o teatro, museus etc. Além disso, a mesma lei é fruto da demanda oriunda da sociedade civil organizada que defendia o uso da arte cinematográfica e, assim, passou a ser uma política pública para a educação. Ainda, pouco avançou em direção ao ensino dos multiletramentos, da análise do conjunto da obra e

suas tecnologias e não apenas do conteúdo do filme específico, ou seja, da diversidade cultural e de linguagens que compuseram o filme.

Para Rojo (2012), os multiletramentos são diferentes dos letramentos múltiplos por que:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (ROJO, 2012, p.13).

Não é objeto deste trabalho analisar o ensino e uso de ferramentas múltiplas que podem contribuir para aumentar o repertório de gêneros e vocabulário dos alunos, no entanto é importante frisar que os multiletramentos já fazem parte da realidade dos alunos antes mesmo de eles chegarem à escola. Um exemplo disso é o uso corrente de aparelhos telefônicos desde a infância, cujo uso é estimulado no próprio ambiente familiar ou em outros espaços sociais que não sejam o da escola.

Os multiletramentos nos convidam a analisar o ensino a partir de duas óticas centrais que giram em torno da vida do aluno: da semiose – contato com gêneros textuais híbridos que constituem sentidos a partir da união de mais de um gênero e no aspecto da cultura que tomamos como exemplo as tecnologias da informação e comunicação que já fazem parte do cotidiano da maioria dos alunos (BUCKINGHAM, 2010, p. 38-39). Ou seja, os multiletramentos, bem como as Tecnologias de Informação e Comunicação proporcionam uma gama de

aprendizagem em espaços não escolares, mas que são cruciais para o contexto pandêmico o qual estamos passando.

É sobre o aspecto cultural digital que o pesquisador britânico David Buckingham (2010) estuda e analisa os impactos das TICs nos espaços escolares e que são frequentemente utilizados nos espaços não escolares. Para este autor, que estuda a relação dos jovens com as mídias digitais e destas com a escola, acredita que o debate acerca das tecnologias em sala de aula está polarizado e que é preciso ouvir como os professores e alunos gostariam de usar esses artifícios e não apenas introduzir nas escolas *hardwares* e *softwares* sem ter o engajamento prévio dos principais atores que farão uso das mesmas.

Buckingham (2010) afirma que desde o final dos anos 60 até a década de 80 já havia discussão sobre o uso das TICs na escola onde trabalhava no Reino Unido. Alguns empreendedores da área até acreditavam que as tecnologias de informação iriam substituir as escolas e os professores gradualmente – o que não aconteceu e não acontecerá -, no entanto, não se pode negar a sua relevância, especialmente na vida dos alunos fora da escola. Segundo o autor, alguma das razões pelas quais as TICs não ganharam espaço de destaque nas escolas se deve à “forma como tem sido alocado o investimento: a maior parte dos financiamentos tem sido em *hardware*, significativamente menos em *software* e menos ainda em treinamento de professores” (BUCKINGHAM, 2010, p. 40-41), assim, o envolvimento de professores não deve limitar-se apenas ao de consumidores dessas TICs., mas precisam ser considerados como agentes de liderança e transformação.

É notável que as novas tecnologias já fazem parte do cotidiano dos alunos, e até mesmo dos professores, em ambientes diversos, não escolares, e com menos percepção dentro da escola. O uso que as crianças e adolescentes fazem dessas tecnologias fora da escola é impressionante e,

provavelmente, envolva atividades muito mais interessantes dos que realizam dentro da sala de aula, tornando a experiência de ensino-aprendizagem maçante em relação ao dinamismo que encontram em um computador ou *smartphone*. No entanto, o autor traz à reflexão para o cuidado da “retórica da geração digital” por considerar que todos estão mais interessados no uso que essas ferramentas trazem do que nas “manifestações de inovação e criatividade” (BUCKINGHAM, 2010, p. 43), ou seja, não é o uso em si que vai determinar a qualidade da interação, mas os objetivos propostos na interação.

O papel do professor é fundamental para mediar a relação entre aluno e aprendizagem. Para que o aluno possa construir conhecimento e ser autor desse conhecimento, o professor precisa assumir o papel de um mediador comprometido com o desenvolvimento pleno de seus educandos, pois, como afirma Buckingham (2010, p. 44): “os alunos com internet em casa têm a tendência, como usuários dessa tecnologia, de desenvolver um forte senso de autonomia e autoridade, e é exatamente isso que lhes é negado na escola”.

Para o pesquisador francês Pierre Lévy (2016), o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação é uma realidade, sobretudo nos espaços não escolares, e a escola precisa fazer uso delas a seu favor. O autor reconhece que não há uma receita pronta, no entanto, defende que a escola não deve negar a existência dessas tecnologias e como influenciam a vida de seus alunos especialmente fora da escola e pensar em atividades que envolvam o uso dessas tecnologias em benefício da aprendizagem e protagonismo dos educandos em todos os espaços que estes vierem ocupar. Para tanto, de acordo com Buckingham (2010), é preciso que a escola ensine às crianças e jovens como usar essas ferramentas de maneira crítica: “como com a imprensa, elas também precisam ser capazes de avaliar e usar a informação de forma crítica se quiserem transformá-la

em conhecimento” (BUCKINGHAM, 2010, p. 49) e não apenas serem consumidoras do que é produzido pelo mercado.

Se quisermos melhorar a relação entre escola e a tecnologia para fazer um bom uso dessa relação, o papel do professor como mediador é fundamental nesse processo. Todavia, sabemos que o professor sozinho não dá conta da demanda externa que todos os dias assombra as escolas em nosso país, por isso, a presença de uma gestão escolar democrática, presente e ativa torna o processo viável e interessante para todos os envolvidos.

A NECESSIDADE DE UMA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Formar para a participação não é fácil. É preciso, antes de tudo, compreender o que é democracia e como sua efetivação acontece na prática. Para Gadotti (2014), a democracia se realiza por meio da participação direta ou da representação indireta. A representação indireta se dá por meio dos representantes eleitos pelo povo para determinado cargo público eletivo. Já a participação direta, se dá por intermédio do envolvimento direto de cada cidadão em espaços de controle social e de tomada de decisão. O autor acredita que a participação direta provoca efeitos mais concretos por ser um pressuposto da própria aprendizagem, ou seja, recorrendo à participação o cidadão se apropria, discute e consegue dominar as ferramentas de controle social de que precisa para provocar as mudanças que espera em seu entorno social.

Heloisa Luck (1997), em seu artigo “A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática” discorre sobre a importância de mudança de concepção de “administrador” para “gestor” escolar. Segundo a autora, a postura do gestor é completamente diferente da de um administrador que, por ser uma palavra da administração clássica, ainda traz consigo as raízes de uma postura

estacionada na burocracia, preocupada com os processos e sistemas internos. A autora corrobora com Varjão&Falcão (2014) ao afirmar que o gestor é uma pessoa mais acessível, preocupada, não apenas com os aspectos administrativos da escola, mas também “com a ação pedagógica da escola de forma a proporcionar ao aluno uma aprendizagem de qualidade” (VARJÃO & FALCÃO, 2014, p.04).

A história da ciência da administração é marcada por cada momento histórico de nossa civilização. Silva (2007) aponta três marcos como os mais significativos para o surgimento e consolidação de uma das ciências mais presentes em nossa sociedade.

A primeira tem o engenheiro norte-americano, Frederick Winslow Taylor, como o seu idealizador principal, com a criação da escola de Administração Científica, e o francês Henri Fayol, criador da Escola Clássica de administração. Além desses, podemos citar ainda Elton Mayo e a Escola de Relações Humanas, as teorias X e Y de MecGregor e a Teoria Sistêmica, defendida pelo alemão Ludwig Von Bertalanffy (SILVA, 2007, p. 22).

A Administração Clássica esteve fortemente marcada pela racionalização do trabalho e produtividade. O ser humano só valia o que produzia. Não havia preocupação com os desejos e necessidades dos colaboradores, mas sim o quanto cada um era capaz de produzir e gerar riqueza para a empresa. A Administração Científica tinha por enfoque principal a organização e seu funcionamento. Henri Fayol pensou nas funções do administrador, os princípios gerais da administração, funções e princípios estes propagados até os dias atuais.

Embora a ciência da administração avance com o tempo, as pessoas e suas necessidades e anseios ainda não

eram considerados. Tanto Taylor quanto Fayol, não se atentavam para as emoções humanas e sua relevância para o crescimento organizacional. Foi a partir dos estudos do psicólogo e professor universitário Elton Mayo que o fator humano foi ganhando importância e surgiu a Escola das Relações Humanas.

Chiavenato (2000) afirma que a administração recebeu fortes influências da Igreja Católica, Filosofia e de organizações militares. Todavia, não ficou estagnada no tempo. O autor afirma que a ciência da administração tem por característica acompanhar as mudanças que acontecem em nossa sociedade e se moderniza de acordo com os avanços da tecnologia.

Para Heloisa Luck (1997), contudo, administrador é diferente de gestor e dentro do campo da educação esses conceitos precisam estar claros. Para a autora,

A administração é vista como um processo racional de organização, de influência estabelecida de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma racional e mecanicista, para que os objetivos organizacionais sejam realizados (LUCK, 1997, p. 3).

Neste sentido, a administração não daria conta de se preocupar para além dos processos racionais da organização, e atentar-se para a dinâmica pedagógica inerente às escolas. Sendo assim, o administrador não seria o profissional mais adequado para assumir a direção de uma escola por faltar-lhe conhecimento pedagógico essencial à dinâmica escolar. Para esta autora, mesmo com todos os avanços que a sociedade passou e a Administração percorreu, esta ciência permanece focada nos lucros e processos produtivos enxergando o ser humano apenas como uma parte de uma engrenagem voltada apenas para o mercado consumidor produtivo.

Em sentido contrário, Vitor Paro (2010) acredita que essa dicotomia já foi superada e defende a administração como mediação, visto que é “uma atividade exclusivamente humana” [...] e que só o homem é capaz de realizar uma atividade “orientada a um fim”. O autor defende que,

Embora sirva ao propósito de tornar clara a distinção entre atividade pedagógica propriamente dita e as atividades que a esta servem de pressuposto e sustentação, tal maneira de tratar o problema acaba por tomar as atividades pedagógicas e as administrativas como mutuamente exclusivas – como se o administrativo e o pedagógico não pudessem coexistir numa mesma atividade -, encobrando assim o caráter necessariamente administrativo de toda prática pedagógica e desconsiderando as potencialidades pedagógicas da prática administrativa quando se refere especificamente à educação. (PARO, 2010, p. 766).

Luck (1997) e Paro (2010) trazem concepções diferentes para o administrador, mas são coerentes quando defendem a postura de um gestor democrático para estar à frente dos desafios que surgem constantemente no campo da escola.

Sabe-se que um gestor não é formado da “noite para o dia” e que é necessário muito estudo e formação para superar os entraves e desafios impostos na educação. O que se sabe, e que defendemos, é que essa equipe gestora precisa criar condições para que a comunidade se sinta motivada a querer contribuir e se envolver nesse processo.

Para que a gestão se torne de fato democrática se faz necessário que a participação da comunidade aconteça de maneira espontânea e natural e que possua uma boa formação pedagógica, priorizando ações democráticas e colaborativas, respeitando, sobretudo, o conhecimento adquirido pela comunidade escolar em contextos extraescolares. É nestes espaços de decisões colaborativas que a comunidade ganha vez

e voz e tem a oportunidade de emitir a sua opinião sobre assuntos que impactam suas vidas e a de seus familiares e a escola, por sua vez, consegue elaborar um projeto consistente considerando aspectos sociais, culturais e econômicos da comunidade em que a escola está inserida.

Inserir as famílias nestes espaços não é tarefa fácil. Gadotti (2014, p. 02) afirma que um dos problemas pelo qual a família não participa ativamente nesses espaços é a ausência de uma formação política e social prévia sobre como colaborar nestes espaços e compreender a relevância de seu papel. O autor defende que não basta apenas criar leis que oportunizem a participação das pessoas em escolhas que afetam diretamente suas vidas, mas ensiná-las ou dar mecanismos de como fazer isso acontecer na prática: “não se consegue melhorar a qualidade da educação sem a participação da sociedade na escola” e ainda acrescenta que “não faz sentido falar de gestão democrática no contexto de uma educação tecnocrática ou autoritária. Ela deve ser coerente com uma concepção democrática e emancipatória da educação”. Sendo assim, não se pode pensar em uma escola democrática sem pensar em uma gestão participativa e representativa.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Esta pesquisa procurou refletir sobre o papel da gestão escolar mediante o quadro pandêmico que assola o mundo inteiro e a necessidade de formação continuada e/ou curso de atualização/qualificação em espaços não escolares para a população em geral tendo em vista a necessidade de estimular práticas de educação colaborativa por intermédio de recursos tecnológicos, a fim de que a educação possa alcançar o seu objetivo de formar cidadãos críticos, reflexivos e protagonistas. Para tanto, recorreremos à revisão bibliográfica e análise de Leis

e Decretos federais que estimulam e/ou ampliam o ensino a distância por meio de recursos tecnológicos.

O campo das ciências humanas e sociais tem se tornando importante palco para investigações científicas. A determinação de um método operacionalmente exequível é fundamental para atingir uma maior profundidade e compreensão dos fenômenos que se propõe a investigar. A escolha do método mais adequado muda conforme a natureza e os objetivos da pesquisa.

A natureza preponderante nesta pesquisa é de abordagem qualitativa de natureza analítica/descritiva dos enunciados da gestão democrática, educação colaborativa e da participação da família nos espaços de deliberação, que, de acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa se difere da quantitativa devido ao seu nível mais profundo de análise dos dados, que está relacionada com o “nível dos significados, motivos, aspirações, crenças e valores que se expressa pela linguagem comum e na vida cotidiana” (MINAYO, 2012, p. 247), preocupando-se mais com a análise interna dos dados do que com sua quantificação, visto que, a abordagem qualitativa só pode ser empregada para a compreensão de fenômenos específicos e delimitáveis, mais pelo seu grau de complexidade interna do que pela sua expressão quantitativa. Neste sentido, analisar os fatos documentais e bibliográficos faz-se necessária uma abordagem qualitativa de caráter analítico-descritivo.

No entanto, definir apenas a natureza da pesquisa não daria conta de alcançar todo o objetivo que se pretendeu nesta pesquisa. Pensando nisso, também foi utilizada como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p. 44) enuncia que “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, construídos principalmente de livros e artigos científicos”, associada à pesquisa documental que ainda segundo o autor:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre as duas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinados assuntos, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (GIL, 2002, p. 45)

Assim, a utilização de um método de revisão bibliográfica bem como análise documental se torna procedimento mais adequado para analisar a legislação vigente que criou ou fortaleceu os espaços democráticos nas escolas públicas. Contudo, não seria suficiente para analisar os documentos supramencionados dentro da perspectiva qualitativa.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A polêmica que gira em torno do ensino a distância não esgotou e, ao que parece, não está perto de acabar. Com o avanço da tecnologia e suas ferramentas cada vez mais próximas de nós e o seu contato iniciando desde a infância, a questão que deveria nortear as escolas e o ensino público atual seria como aliar essas ferramentas ao cotidiano da sala de aula e unir o conhecimento prévio adquirido pelos educandos fora da escola já que a cultura digital está cada vez mais presente em todos os lares brasileiros e em espaços não escolares.

Analizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como a lei 13.415/2017 e o Decreto 9.057/2017 que versam sobre a regulamentação do ensino a distância tanto para a educação básica quanto para o ensino superior, percebemos que não houve nenhuma menção à gestão escolar no que

concerne apoio financeiro ou tecnológico para dar sustentação à educação a distância.

Embora a pandemia provocada pela propagação acelerada do Covid-19 nos tenha obrigado a mudar hábitos e adotar novas maneiras de interagir, mas cada um em seu lar, a escola demonstra que precisa, e muito, dominar novas tecnologias digitais de comunicação para fazer bom uso destas ferramentas que estão à sua disposição. Para Heloisa Luck (1997) um paradigma que precisa ser rompido é a concepção de diretor escolar na perspectiva da ciência da Administração para gestor escolar por considerar este último como mais perto das relações humanas levando em consideração a natureza das escolas que é educação de pessoas e não restringindo-se, apenas, ao aspecto burocrático. Já houve muitos avanços, todavia ainda se faz necessário superar a dicotomia entre ensino e as TICs e uni-las a serviço da educação.

Buckinhhham (2010) e Lévy (2016) concordam que a escola não pode negar a existência dessas ferramentas dentro da sala de aula, já que esta está presente no cotidiano das pessoas em todos os espaços não escolares, restando, apenas, a escola aderir a este grupo. Mas é preciso romper com a velha dicotomia de que a tecnologia vai substituir o ensino presencial na escola e a profissão de professor, bem como com a concepção distorcida de que muitos professores são avessos ao uso dessas TICs em suas aulas. O que é preciso é uma mediação entre o currículo e uso consciente dessas ferramentas que oriente e guie o aluno na direção das atividades planejadas e pelas intenções educativas como defende o pesquisador Javier Onrubia (2006, p.123).

Para tanto, Buckingham (2010) acredita na inteligência colaborativa como meio para ampliar a discussão e, assim, melhorar o uso dessas ferramentas em sala de aula. Além disso, o professor como mediador ajuda a criar zonas de

desenvolvimento proximal e estimula o aluno a refletir e intervir no mundo que o cerca, razão pela qual é

Ajuda necessária, porque sem ela é altamente improvável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender de maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento pessoal e à sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela, que a escola tem a responsabilidade social de transmitir. (ONRUBIA, 2006:123-124).

O ensino a distância convida a todos os atores envolvidos a desenvolverem novas habilidades e práticas pouco antes exploradas, como a navegação em salas de aulas virtuais e a pesquisa em sites de busca com um olhar mais crítico e apurado. Embora, haja muitas críticas à educação a distância, o que precisamos compreender é que, devido à pandemia, passou a ser uma realidade e é necessário refletirmos e discutirmos como utilizá-la de maneira útil e responsável a favor da formação inicial e continuada.

Por muitos anos a gestão escolar não recebia o destaque merecido acreditando-se que bastava o professor possuir características de administrador que já era condição básica para assumir o pleito escolar (LUCK, 1997). No entanto, com o passar dos anos, foi percebendo-se que esse profissional precisava apresentar habilidades para além das administrativas e burocráticas, era necessário ter habilidades humanas. Assim como Buckingham (2010) aponta para a falta de preparação dos professores para o uso das TICs em sala de aula ou para o ensino a distância, concordamos com Varjão e Falcão (2014) que os cursos formativos são essenciais para o sucesso de qualquer pessoa e instituição antes de ocupar o cargo de gestor escolar.

Ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, bem como os Decretos assinados ainda este ano que versam sobre a regulamentação do ensino a distância, em nenhum deles faz menção à preparação de professores e gestores para o ensino a distância. É possível perceber que em nenhum dos referidos documentos há menção a como as instituições de ensino farão para cumprir a carga horária mínima exigida pela LDB e muito menos, como as escolas devem se preparar para repor essas aulas no período da pandemia.

A última portaria emitida pelo ministério da Educação de nº 544/2020, autoriza a substituição das aulas presenciais por aulas remotas até o dia 31 de dezembro de 2020 devido ao quadro pandêmico que ainda preocupa o país e o mundo. A portaria expressa que “as aulas presenciais sejam substituídas por atividades que usem recursos educacionais digitais, tecnologias da informação e comunicação ou outros meios convencionais até 31/12 deste ano” (BRASIL, 2020). Entretanto, não deixa expresso como se fará a realização dessas aulas e como as instituições irão dispor os recursos e equipamentos que os alunos e professores necessitarão para a realização dessas aulas.

O que se nota é um abandono ao exercício da educação com caráter responsável, justo e que erradique as diferenças sociais e não ao contrário, falta melhor clareza em como efetivar o que está posto pelos documentos oficiais e recursos financeiros e técnicos para que a educação também atinja o seu objetivo, inclusive no ensino a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino a distância, embora seja uma necessidade, ainda é um desafio que precisa ser explorado por professores, alunos, gestores e atores sociais que pensam as políticas públicas em nosso país. Ainda é preciso superar diferenças

sociais históricas dentro e fora da escola antes de atenuarmos mais um problema que pode aprofundar o distanciamento entre os que possuem melhor acesso aos recursos tecnológicos e os que não possuem.

A escola torna-se o centro da discussão sobre sua relação com a cultura digital por surgir aparentemente “ilhada” e distante do universo das Tecnologias de Informação e Comunicação e apresentar certa dificuldade de dialogar com o universo tecnológico. Professores e currículo escolar não podem negar esse fato e pensar em como fazer uso consciente e crítico acerca das TICs que estão disponíveis. Além disso, a gestão escolar nunca esteve tão convidada a refletir e se aproximar de pais, alunos e professores a fim de compreender a verdadeira realidade de seus alunos bem como mediar um diálogo de encontro a uma proposta viável de ensino-aprendizagem.

Para tanto, a educação colaborativa, como base no construtivismo, tem-se mostrado como uma alternativa capaz de aproximar as diferenças e estimular diálogo unindo professor como o mediador e o aluno como protagonista deste processo.

No entanto, evocamos Gadotti (2014) para não esquecermos de que é necessário, antes de tudo, ensinar as pessoas de como ocupar e participar dos espaços políticos existentes. Não basta o gestor estar aberto ao diálogo, é necessário conversar com a comunidade escolar, ouvir seus anseios e fazer reverberar a sua voz. Além disso, a legislação vigente que estimula práticas de ensino a distância, beneficia instituições com estrutura técnica e profissional para essa modalidade de ensino, deixando a margem instituições públicas de cidades interioranas que não compartilham da mesma realidade de escolas privadas das grandes capitais. Assim, deixamos como questionamento para futuras pesquisas: como aproximar o conhecimento construído fora e dentro da escola para a construção de um projeto político pedagógico que

consiga representar a realidade das comunidades em que está inserida?

Esperamos que o presente trabalho tenha contribuído para aclarar as lacunas que ainda perduram em nossas políticas educacionais bem como compreender que, se não existir professores bem capacitados e uma gestão escolar democrática, o ensino tenderá ao fiasco, seja ele presencial ou a distância.

REFERÊNCIAS

1. ARANHA. Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2007.
2. BRASIL. *Decreto Presidencial nº. 9.57 de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 de mai. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm>. Acesso em 20 jun. 2020.
3. BRASIL. *Lei no 13.006, de 26 de junho de 2014*. Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13006.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.006%2C%20DE%2026,nas%20escolas%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica.>. Acesso em: 11 jun. 2020.

4. BRASIL. *Lei n.º 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em 20 junh. 2020,
5. BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 343 de 17 de março de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. Disponível em: <<http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>> Acesso em 16 de jun. 2020.
6. BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 345 de 19 de março de 2020*. Altera a Portaria N.º 343 de 17 de março de 2020. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=603&pagina=1&data=19/03/2020&totalArquivos=1>> Acesso em 16 de jun. 2020.
7. BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria n.º 544 de 16 de junho de 2020*. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar

- a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <<http://www.crub.org.br/blog/publicado-no-dou-a-portaria-mec-544-que-estende-as-aulas-remotas-ate-31122020/>> Acesso em 22 de jun. 2020.
8. BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 13.979 de 06 de fevereiro de 2020*. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019. Brasília: 2020. Disponível em:
<<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2020/lei-13979-6-fevereiro-2020-789744-publicacaooriginal-159954-pl.html>> acesso em 29 de jun. 2020.
9. BUCKINGHAM, David. *Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set.-dez. 2010. Disponível em:
<<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/13077/10270>>. Acesso em: 19 jun. 2020.
10. CHIAVENATO, Idalberto. *Introdução à teoria geral da administração*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
11. *Coronavírus: veja a cronologia da doença no Brasil*. G1, 06 abr. 2020. Disponível em:
<<https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/06/coronavirus-veja-a-cronologia-da-doenca-no-brasil.ghtml>>. Acesso em 11 de jun. 2020.
12. GADOTTI, Moacir. *Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional*. Disponível em:
<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2017.

13. GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. - São Paulo: Atlas, 2002.
14. LÜCK, Heloísa. *A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática*. Disponível em <<https://progestaoead.files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf>>. Acesso em: 11 maio de 2017.
15. MINAYO, Maria Cecília de Souza. SANCHES, Odécio. *Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementariedade?* Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/02.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2018.
16. ONRUBIA, Javier. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. [Vários Orgs.] In: *O construtivismo na sala de aula*. Trad. Cláudia Shcilling. 6ªed. São Paulo: Editora Ática, 2006.
17. PARO, Vitor Henrique. *A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola*. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf>>. Acesso em 17 abr. 2017.
18. *Pierre Lévy responde a Pergunta Braskem: professores e governos na educação digital*. Fronteiras do Pensamento, 28 jun. 2016. Disponível em: <<http://www.fronteiras.com/noticias/pierre-levy-responde-a-pergunta--braskemprofessores-e-governos-na-educacao-digital>>. Acesso em: 11 jun. 2020.
19. ROJO, Roxane. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola*. In Multiletramentos na Escola. Roxane Rojo, Eduardo Moura [Orgs.]. - São Paulo: Parábola, 2012.
20. SILVA. Josias Benevides da. *Um olhar histórico sobre a gestão escolar*. Educação em Revista, Marília, 2007, v.8,

- n.1, p.21-34. Disponível em:
<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/educacaoemrevista/article/view/616>>. Acesso em: 15 mar. 2017.
21. VARJÃO, M. Ramos Barreto. FALCÃO, Jairo Luiz Fleck. *Formação da equipe gestora escolar: breve reflexão*. Revista científica eletrônica de pedagogia – ISSN: 1678-300X. Ano XII – nº 24 – Julho de 2014.
22. VIEIRA, Sofia Lerche. FARIAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

O PAPEL DO PROFESSOR NO FOMENTO À LEITURA: SEGREGADOR OU AGREGADOR DE SONHOS?

THE ROLE OF THE TEACHER IN PROMOTING READING: SEGREGATOR OR AGGREGATOR OF DREAMS?

Cláudia dos Santos Gomes¹

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9791-7429>. Doctorado en Ciências de la Educación pela Universidad Interamericana. Mestra Profissional em Letras – PROFLETRAS. Possui graduação em Letras Vernáculas Com Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2000). E-mail: rical_fsa@yahoo.com.br.

ABSTRACT: This article aims to present the importance of reading the literary text for the formation of literacy. It is therefore emphasized that the school has a great contribution to this formation and that through reading practices it is possible to train readers capable of understanding the cultural, social and historical manifestations that permeate their society. In this sense, the role of the teacher as mediator and reader trainer gains prominence in this process. It is relevant for this formation from the experiences and experiences of the students so that the democratization of reading is possible. Thus, this article has theoretical foundations of Cosson (2014), Freire (1989), Hooks (2013), Kleiman (1993), Lajolo (1997), Leffa (1996), Miranda (2020), Petit (2009), Zilberman (1988) among others.

KEYWORDS: Reading. Democratization. Teachers. Liberating Education. Literature.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que o processo de leitura do texto literário começa, na maioria das vezes, no chão da escola. É lá que os estudantes conhecem autores e suas obras, leem poemas, contos e crônicas e se debruçam até na escrita literária. Nesse

viés, o espaço escolar é visto como um palco de possibilidades para uma percepção do mundo o qual o educando faz parte, diretamente ou não. Mas será que essas possibilidades são oriundas também do contato com o texto literário? Será que os educadores desenvolvem práticas de leitura em que as experiências dos sujeitos do processo de ensino-aprendizado são reconhecidas e representadas pelos textos que os são apresentados? Se sim, essa leitura literária propicia ao educando o letramento literário? Essas e outras questões vêm à tona ao perguntarmos: qual o lugar do texto literário no chão da escola?

Como apresentado pelo literato italiano Ítalo Calvino, em seu livro *Seis propostas para o próximo milênio*, a “literatura consiste em saber que há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar” (Calvino, 1990, p.11). Assim, as práticas de leitura com o texto literário não podem negar esse direito aos seus estudantes, pois, em consonância com Antonio Candido, a literatura tem papel humanizador. Para Candido, humanização é:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (CANDIDO, 1995, p. 180).

A literatura pelo olhar de Candido liberta o sujeito das emoções que possivelmente podem o prender. A literatura é o próprio sujeito, é o seu olhar diante de si e do mundo e possibilita aos seus leitores um rebuliço em suas emoções. Sobre isso, Calvino aponta:

Quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis (CALVINO, 1990, p. 138).

Negar aos estudantes todas essas experiências que o contato com a literatura propõe, como exposto por Calvino, é tornar mais distante a democratização do acesso ao texto literário, democratização essa que é possível quando a escola, aliada a um currículo vivo e flexível, traz a literatura para o centro das aulas tirando-a das margens do limbo quando ela aparece, sutilmente, em alguma prática pedagógica.

A DEMOCRATIZAÇÃO DA LEITURA LITERÁRIA

A leitura no espaço escolar é fomentada pelas práticas educacionais desenvolvidas pelos professores. O professor é o mediador na formação do leitor proficiente. Entretanto, pode-se pensar na formação desse leitor autônomo e engajado sem a presença de um ambiente acolhedor e propício para à sua formação? Há nas escolas a democratização da leitura?

A antropóloga francesa Michèle Petit aponta sobre a importância dessa democratização, uma vez que:

A difusão da leitura pode contribuir para a democratização em outro registro e em certas condições; e por democratização entendo um processo em que cada homem e cada mulher podem ser mais sujeitos do seu destino, singular e partilhado. Escutando leitores falarem, percebemos que por meio da leitura, ainda que episódica, é possível estar mais bem equipados para ter controle sobre esse destino, inclusive em contextos sociais muito restritos (PETIT, 2013, p. 102).

Essa democratização, segundo Petit, oportuniza ao leitor a resistirem sobre os fatores que os excluem e os marginalizam, além de conquistarem um lugar de sujeito que apresenta seus próprios discursos levando-os à emancipação quanto sujeitos sociais com seus corpos-territórios-emancipados, evocando o professor Eduardo Miranda (2020). Essa relação entre os termos democratização e leitura é enfatizada, principalmente, por conta das mulheres. Segundo Petit:

Os mediadores do livro são em sua maioria mulheres, ou homens que não temem sua própria sensibilidade nem a companhia das mulheres. Elas têm o papel preponderante como agentes do desenvolvimento cultural, e um papel motor, muitas vezes discreto, na mobilidade social. Enquanto, inversamente, nas regiões do mundo onde as mulheres são privadas da escolarização, o escrito circula pouco (PETIT, 2013, p. 120).

Nesse ponto, a participação do professor será a virada de chave para o discente que ainda não sentiu a intensa força do ato de ler, pois muitas vezes, a leitura é subestimada pelos futuros leitores. Sobre isso, Petit ressalva que "ler ou recorrer a bens culturais diversos, para se encontrar, para se reconhecer, para se construir, não é a mesma experiência que ler para esquecer ou para se distrair" (PETIT, 2013, p. 107). Através das palavras da antropóloga, a leitura é apresentada numa dimensão de interesses que vão além do livro.

Dialogando com o exposto, Freire elencava que "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente" (FREIRE, 1989, p. 20), portanto, todos são leitores, de alguma maneira, mas ao chegarem à escola, essa leitura ganha novos

caminhares. Nesse sentido, o professor será o mediador dessa caminhada. Assim, o professor Vilson Leffa aponta:

O leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler. Essa intenção poder ser caracterizada como uma necessidade que precisa ser satisfeita, a busca de um equilíbrio interno ou a tentativa de colimação de um determinado objetivo em relação a um determinado texto (LEFFA, 1996, p. 17).

Essa intenção de ler, apresentada pelo autor, muitas vezes, não está despertada no aluno, nesse sentido, a presença do professor será de ser o condutor desse despertar para que o discente se aproprie dos textos, não só para a prática leitora, mas para usá-los como libertação e polarização de ideias e de criticidade, pois, como disse Leffa (1996), o leitor atribui significado ao texto. Sobre o papel do professor como mediador da leitura, Marisa Lajolo conclama que “se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de ele ser um mau professor” (LAJOLO, 1988, p.18).

Ler oportuniza ao sujeito conhecer-se, pois na medida que ele vai interagindo cada vez mais com as histórias, as temáticas, as personagens, as ideias alheias, mas ele vai se constituindo como corpos-territórios-autônomos e vai criando seus espaços e seu destino, pois, “o próprio gesto da leitura já é uma via de acesso a esse território íntimo que ajuda a elaborar ou manter o sentimento de individualidade, ao qual está unida a capacidade de resistir” (PETIT, 2013, 109). No chão da escola, esses sujeitos vão construindo seu mundo e reconstruindo seus territórios a partir das leituras que realizam. E mais uma vez, questiona-se “como os professores estão contribuindo com essa formação leitora?” e ainda “para que se ler literatura na escola”?

Nesse sentido, o texto literário é o aliado do professor, pois, na maioria das vezes, esse contato com a leitura no espaço escolar acontece através da literatura. Sobre isso, o pesquisador Rildo Cosson sinaliza que:

Desenvolvendo a competência literária de seus alunos dentro de uma comunidade de leitores que elabora, recria, debate, enfrenta, questiona, adota, refunde e inventa na sala de aula e na escola os modos de ser e de estar no mundo (COSSON, 2015, p. 170).

Através do estímulo à leitura pelos professores, os discentes desenvolverão suas competências e habilidades leitoras em contato com os livros, com os gêneros textuais virtuais ou não e, especificamente, com o texto literário, pois ele é “um labirinto de muitas entradas, cuja saída precisa ser construída uma vez e sempre pela leitura dele” (COSSON, 2014b, p. 65). É importante destacar que a leitura do texto literário liberta a imaginação, porque:

O exercício de imaginação que a leitura de todo texto literário requer é uma das formas relevantes do leitor assumir a posição de sujeito e só podemos exercer qualquer movimento crítico quando nos reconhecemos como sujeitos (COSSON, 2014a, p. 48).

Além disso, a leitura literária oportuniza encontros com diversas culturas e com as experiências dos próprios leitores. Nesse aspecto, Kleiman aponta que:

Quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com os textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação

veiculada no texto e a estrutura do mesmo (KLEIMAN, 1993, p. 87).

Além do apresentado por Kleiman, o contato com a leitura faz com que o corpo-território-leitor se expanda para fora dos muros da escola, pois, além da ampliação do repertório e da autonomia leitora, os alunos se sentirão protagonistas de suas histórias e farão outras leituras, em especial, a de mundo. Assim as experiências leitoras desses alunos não se esgotarão no chão da escola. Nesse sentido,

Do mundo da leitura para a leitura do mundo, o trajeto se cumpre sempre, refazendo-se, inclusive, por um vice-versa que transforma a leitura em prática circular e infinita. Como fonte de prazer e de sabedoria, a leitura não esgota seu poder de sedução nos estreitos limites da escola (LAJOLO, 1993, p.109).

É importante frisar que a leitura é, antes de mais nada, estímulo, exemplo, de acordo a escritora Rute Rocha. Portanto, o professor deve ser um encantador em suas práticas conduzindo o trabalho com o texto literário na escola para o leitor em formação. O encantamento ao ter contato com os textos literários ou o re-encantamento dos alunos, em quaisquer séries, despertará neles a busca por esse prazer. Assim:

O professor re-encantamento, aquele que irá facilitar a reunião entre criança e poesia, saberá, de maneira intuitiva ou de maneira readquirida, prestar atenção também à função poética da linguagem. Função há tanto tempo relegada pelo professor do desencanto (KIRINUS, 1998, p. 93).

Nesse viés, as práticas leitoras com o texto literário devem ser iniciadas desde os primeiros contatos da criança com a escola. Uma série reforçará à anterior alguma lacuna

existente, por isso a necessidade de um currículo que atenda à diversidade e às subjetividades do corpo discente, pluralizando os saberes, recaindo no que se chama educação libertadora. Sobre essa educação, Bell Hooks sinaliza que:

É um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizagem é mais fácil para aqueles professores que também creem que a sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que o nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação, mas sim o de participar do crescimento intelectual e espiritual dos nossos alunos. Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar mais profundo e mais íntimo (HOOKS, 2013, p. 26).

Essa educação libertadora, desejada por Paulo Freire e sinalizada por Hooks, coloca em evidência professores que atuam como guias conduzindo seus educandos em seu processo escolar. Nesse âmbito, formar leitores que transgridam as paredes da escola é um ato de amor. Os professores, das diversas áreas do conhecimento que ocupam o chão da escola, devem acompanhar esse desenvolvimento leitor dos seus alunos. Não competem somente às disciplinas de Linguagens essas práticas. Muito pelo contrário, ao desenvolverem atividades multidisciplinares, a chance do sucesso escolar a curto prazo é muito mais suscetível de acontecer. Além disso, existe a importância do trabalho colaborativo em que um professor ajudará o outro no desenvolvimento de práticas mais coerentes com a realidade da escola.

Tais interações do corpo docente na formação do leitor reafirma a preocupação com a educação como emancipação social do sujeito e como prática, não só pedagógica, mas política. No entanto, o que mais acontece em muitas salas de aula, é a leitura realizada ora pelo aluno ora pelo professor nos

livros didáticos de forma mecanizada. As obras literárias apresentadas são fragmentadas, quando presentes nesses compêndios, e sem a possibilidade do acesso pelos alunos na íntegra desses livros faz com que eles não avancem o seu potencial leitor. Há também a presença, somente, da literatura de prestígio social, a canônica, que, na maioria das vezes, não dialoga com as diversas histórias que fazem parte do chão da escola.

Um outro ponto a ser sinalizado é em relação ao que fazer depois da leitura do texto literário. Muitas vezes, ele é o pretexto para os alunos responderem questões pragmáticas. O prazer da leitura literária, que envolve o deleite e a satisfação de conhecer um outro universo simbólico de representatividade, fica aquém. Esse convite ao devaneio e à entrada a um mundo transformado pela imaginação não é feito. Nesse viés, o professor perde a oportunidade de conhecer outras leituras de mundo; o aluno fica limitado ao texto-autor e conseqüentemente, o letramento literário abafado, pois a mera leitura desses textos, condicionada a um currículo caravela, não cumpre o seu papel social.

Assim, o papel do professor é, de acordo Mário Sergio Michaliszyn:

Ter clareza que o verdadeiro trabalho educativo é aquele que oferece aos educandos formar mediadoras e articuladoras que proporcionem o desenvolvimento do indivíduo livre, capaz de autogovernar-se e de cooperar com os outros (MICHALISZYN, 2008, p. 109).

Fundamental, sobretudo, destacar que não compete somente ao educador o fomento à leitura do indivíduo. Todos, escola e família, têm papéis relevantes na vida do estudante. No entanto, a leitura na escola é um desafio, pois a complexidade dos objetivos traçados para o desenvolvimento de sua prática,

caí, muitas vezes, na obediência aos currículos. Ademais, enfatizando o educador como a ponte entre o leitor e a leitura, Michèle Petit (2009, p. 158) diz que apesar de todos os defeitos que existem nas escolas, sempre há um professor capaz de despertar em seu aluno o gosto pela leitura, uma relação pautada entre outros elementos que não seja o da austera obrigação de ler. Petit (2009) ainda acrescenta que o professor precisa, não só, demonstrar o seu amor pela leitura, mas senti-lo. E isso é revelado pela forma como ele incentiva os seus alunos a lerem, como conduz as discussões em torno dos textos literários e como seleciona os textos que circularão em sua sala de aula. Assim:

Com esses professores, a língua, o conhecimento, a literatura, que até então repeliam os alunos, tornam-se acolhedores, hospitaleiros. Aqueles textos absurdos, empoeirados, de repente ganham vida. Curiosa alquimia do carisma. Do carisma, ou talvez, da transferência (PETIT, 2009, p. 161).

Professores assim, existem muitos. No entanto, os entraves também são muitos e o educador precisa driblá-los para levar esse despertar-leitor, especialmente das obras literárias em seus mais diversos gêneros, até seu aluno. A literatura é um direito de todos e, portanto, a democratização ao seu acesso deve começar no chão da escola. Nesse aspecto, o professor entra em ação, ou não. Entretanto, esse direito à literatura é defendido por Ilan Brenman ao dizer que:

O contato com a literatura não é um dever, é um direito! Todos têm que ter a possibilidade de se ver diante de obras literárias, de manusear seus suportes encantadores, de explorá-las a partir da curiosidade desejante. Alguns vão se tornar leitores, outros não, porém, saberão que nos livros há mais do que o papel e marcas escritas. A sociedade brasileira deve permitir e garantir que seu povo tenha a

chance de conhecer essa herança cultural humana
(BRENMAN, 2005, p. 87).

Sabe-se, entretanto, que é um grande desafio “despertar no aluno o gosto pela leitura”, principalmente numa sociedade onde as causas das mazelas sociais são, quase sempre, de responsabilidade do professor. Mas quando se fala em leitura, o educador é o centro das atenções, ou melhor, é o norteador das emoções no ato de formar leitores. O discurso de que o direito à cidadania é despertado quando o indivíduo é leitor, é fato. Por isso, os poderes, em suas mais diversas instâncias sociais, temem quem ler. Sobre isso, Petit deixa uma poderosa contribuição:

A apropriação da língua, o acesso ao conhecimento, como também a tomada de distância, a elaboração de um mundo próprio, de uma reflexão própria, propiciadas pela leitura, podem ser pré-requisito, a via de acesso ao exercício da cidadania. Pois os livros roubam um tempo do mundo, mas eles podem devolvê-lo, transformado e engradecido, ao leitor. E ainda sugerir que podemos tomar parte ativa no nosso destino (PETIT, 2009, p. 148).

A leitura, por esse viés apresentado por Petit, desperta a insurgência, a insubmissão, o sentimento de pertencimento e os encontros. Em seu livro “A Arte de Ler” (2010), Michèle Petit, traz um conceito vital para os livros:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensa-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão possíveis. Abramos então as janelas, abramos os livros (PETIT, 2010, p. 266).

Ao ter oportunidade de abrir os livros e mergulhar nas águas oceânicas das leituras, o aluno vai descobrindo e desvendando os mistérios de sua própria vida. Vai (re)descobrir, moldando os sentimentos, aguçando pensamentos, ativando a imaginação, criando possibilidades para o seu existir quanto corpo-território-decolonizado, pois, em concordância com Miranda, “o corpo-território é um texto narrativo orgânico” (MIRANDA, 2020, p. 42).

Por outro lado, não oportunizar o contato com os livros e ou as leituras, faz com que o chão da escola seja um espaço puramente de busca de informações. O que se oferece ao estudante vai sendo armazenado, como dizia Freire, através da educação bancária. Haverá, talvez, um momento, em que esse conhecimento adquirido precisará ser acionado, mas, como ele não foi construído através dos mergulhos sugeridos por Petit, esse conhecimento possa não existir mais.

Buscar informações é importante, mas elas podem e devem chegar também através da leitura de textos literários. A autora Teresa Colomer diz que durante a experiência que o leitor tem com a literatura, o que ele leva para o texto “é tão importante quanto a contribuição inversa, no sentido de que ele acomoda à leitura através da mescla de suas experiências literárias e vitais até o momento” (COLOMER, 2003, p. 133), ou seja, o leitor estabelece significados à sua realidade. Portanto, as práticas educativas frente ao texto literário devem despertar no leitor essa liberdade de pensar, de agir e de dar novos significados à sua visão de mundo enquanto, especialmente, sujeitos sociais.

Nesse processo de formação de leitores do texto literário, os professores, como mediadores, devem orientar seus alunos no momento do contato com esse texto. Levantar questões, possibilidade outras leituras através da presença da

linguagem simbólica e representativa é de suma importância para que o leitor não realize interpretações deturpadas. Por isso, “professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura” (COSSON, 2014, p. 62).

Vale ressaltar também que a literatura apresentada precisa instigar a participação dos alunos não somente na leitura, mas das discussões e reflexões, pois ela pode representar uma forte aliada para a participação ativa deles não somente na escola, mas fora dela também, pois, de acordo Hans Robert Jauss (1994) o texto é o próprio objeto da literatura e seu efeito, através da leitura realizada por cada indivíduo trará uma recepção diferente da obra/texto lido. Portanto, o trabalho com o texto literário na escola é imperativo para que os estudantes tenham liberdade e autonomia de atuar como coautor do texto, preenchendo as possíveis lacunas deixadas pelo autor do texto ou da obra. Essa experiência não pode ser negada aos estudantes, pois a leitura liberta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura pode muito. Ela pode nos estender a mão quando estamos profundamente deprimidos, nos tornar ainda mais próximos dos outros seres humanos que nos cercam, nos fazer compreender melhor o mundo e nos ajudar a viver. Não que ela seja, antes de tudo uma técnica de cuidados para com a alma; porém, revelação do mundo, ela pode também em seu percurso, nos transformar a cada um de nós a partir de dentro.

Tzvetan Todorov

As palavras da epígrafe acima dialogam com o exposto neste artigo. Realmente, “a literatura pode muito”, ela liberta os

pensamentos e as emoções, propicia encontros fantásticos dos corpo-territórios-emancipados com seu próprio mundo e, conseqüentemente, com o mundo que o cerca. Entretanto, cumprir seus inúmeros papéis requer da escola práticas que oportunizam o hábito da leitura e a disseminação do texto literário.

Esse contanto entre leitor e texto literário amplia a bagagem cultural além de tornar os sujeitos aptos a entender e a refletir o mundo o qual fazem parte. Assim, é imprescindível que a escola adote práticas de leituras durante todo o processo de formação escolar de seus estudantes. Para isso, é necessário levar para o centro do chão escolar o texto literário e incentivar, através dessas práticas, a sua leitura. Assim, de acordo Rildo Cosson, o letramento literário é possível, pois os leitores se apropriarão desses textos para transformarem suas vidas na e fora dos muros da escola.

Trazendo então o texto literário para este lugar de destaque nas práticas pedagógicas, os sujeitos-leitores terão oportunidades de compreender melhor o universo e terão melhores possibilidades de atuação como cidadãos politizados e conscientes de seu papel social. Nesse giro, a promoção da leitura literária é de responsabilidade de ambas as partes, isto é, professor e leitor, mas, para Freire “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (FREIRE, 2003, p. 52). Ademais, despertar nos educandos o gosto pela leitura literária é um dos passos mais bonitos e importantes para a formação humana. Isso revela que a educação é poeticamente libertadora e agregadora de sonhos.

REFERÊNCIAS

1. BRENMAN, Ilan. *Através da vidraça da escola: formando novos leitores*. 2. Ed. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

2. CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
3. CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura*. In: Vários escritos. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.
4. COLOMER, Teresa. *A formação de leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual*. São Paulo: Global, 2003.
5. COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
6. COSSON, Rildo. *Letramento Literário: teoria e prática*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2011.
7. COSSON, Rildo. *Círculo de Leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.
8. COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2014.
9. COSSON, Rildo. *A prática de leitura literária na escola*. Revista Nuances, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 161-173, 2015.
10. FREIRE, P.; HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.
11. FREIRE, Paulo. *A importância do Ato de ler: em três artigos que se completam*. 47 ed. São Paulo: Cortez, 2006.
12. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
13. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
14. JAUSS, Hans Robert. *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática, 1994.

15. KIRINUS, Glória. *Criança e poesia na pedagogia de Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998. -(Coleção Comunicar).
16. KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.
17. HOOKS, Bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
18. LAJOLO, Marisa. *O texto não é pretexto*. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
19. _____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.
20. LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
21. MICHÈLE, Petit. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. São Paulo: Editora 34, 2009.
22. MICHÈLE, Petit. *A arte de ler: ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34, 2010.
23. MICHÈLE, Petit. *Leituras: do espaço íntimo ao espaço público*. São Paulo: Editora 34, 2013.
24. MICHALISZYN, Mário Sérgio. *Educação e Diversidade*. Curitiba: Ibpex, 2008.
25. MIRANDA, Eduardo. *Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência*. Salvador: UDUFBA, 2020.
26. TODOROV, Tzvetan. *A Literatura em Perigo*. Ed. Difel, 2009, p. 76-7.

PIBID CIÊNCIAS DA NATUREZA: ENTRELINHAS E NARRATIVAS DE UM PIBIDIANO E O CONTEXTO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

PIBID CIÊNCIAS DA NATUREZA: INTERLINES AND NARRATIVES OF A PIBIDIAN AND THE CONTEXT OF THE PUBLIC EDUCATION NETWORK

Fernando Icaro Jorge Cunha¹
Cristiane Barbosa Soares²
Ailton Jesus Dinardi³

¹ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0064-4039>. Licenciando em Ciências da Natureza na Universidade Federal do Pampa. Bolsista CAPES e Santander. E-mail: icaro729@gmail.com.

²ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8008-5830>. Docente da Rede Municipal de Ensino de Uruguaiana-RS. E-mail: cristi.soa@gmail.com.

³ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5625-1787>. Docente adjunto da Unipampa Campus Uruguaiana. E-mail: ailtondinardi@gmail.com

ABSTRACT: This chapter aims to present the perspectives of a graduate student of the Licenciature Degree in Natural Sciences who works in the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching - PIBID about the challenging nuances of the pandemic reflected in the public education system. Faced with the insertion in the school environment, a licentiate comes into contact with the educational scenario, such experiences can elucidate the definitive choice to follow the teaching ties, as well as repress the licentiates in face of the challenges to be faced. Therefore, I define my experiences throughout the PIBID as triggering a feeling of struggle against traditional education, against the learning challenges consonant with socioeconomic vulnerability, significantly overcoming the challenging interconnections of the public network, providing opportunities for methodological dynamism in Science Education. Therefore, in my narratives I highlight the importance of a teaching that, in the midst of challenges, seeks to hope, reinvent and overcome, even in times of crisis.

KEYWORDS. Science teaching. Challenges. Pandemic.

A arte de interrogar não é tão fácil como se pensa. É mais uma arte de mestres do que de discípulos; é preciso ter aprendido muitas coisas para saber perguntar o que não se sabe.

Jean Jacques Rousseau

INTRODUÇÃO

Diante da perspectiva do ensino remoto, este relato de experiências evidencia a visão de um licenciando em Ciências da Natureza da Universidade Federal do Pampa - Unipampa, em virtude suas vivências particulares no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Faz-se necessário refletir sobre nossas ações enquanto educadores e repensarmos sobre nossas atuações, a fim de garantir aperfeiçoamento (ARAUJO, 2021).

Fui contemplado através do Edital N° 157/2020 e Portaria N° 259/2019, ambos regulamentados pela CAPES. Fui direcionado a atuar no turno da manhã sob orientação da Professora Cristiane Barbosa Soares na EMEF Moacyr Ramos Martins³². Contudo, ressalto que fui PIBidiano na edição de 2019, sendo assim, já tive a oportunidade de ter vivências junto ao PIBID nesta perspectiva de formação e qualificação do ensino de ciências através de articulações entre projetos de ensino, pesquisa e extensão. O PIBID Unipampa - subprojeto Biologia e Ciências do Núcleo 1, conta com 24 bolsistas de iniciação à docência, 2 supervisoras e um coordenador de área na edição 2020-2022. Ao decorrer, foram sofrendo alterações de supervisores e bolsistas a fim de manter o quadro completo de atuantes no programa³³.

³² Escola Municipal de Ensino Fundamental Moacyr Ramos Martins (unidade de atuação do PIBID).

³³ Destaca-se que este trabalho foi desenvolvido no início das atividades do PIBID, portanto, o cenário atual do programa apraza outras evidências que serão mensuradas em um estudo posteriormente.

O Pibid é uma política pública brasileira de valorização do magistério para a Educação Básica pública, implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), desde 2007 e executado pelas universidades e viabilizado por meio da distribuição de bolsas a três segmentos: licenciandos, professores da rede pública e professores de universidades. O Pibid objetiva introduzir o licenciando no espaço escolar, para que ele possa compreender seu cotidiano e aprender a lidar com outras situações além da sala de aula, desenvolvendo projetos de caráter inovador. A proposta é que o licenciando passe, assim, a ter uma formação mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a correlação entre prática e teoria. (NEITZEL; FERREIRA; COSTA, 2020, p. 101).

A inserção do PIBID Unipampa, CN, núcleo 1 - campus Uruguaiana, em meio a pandemia, de início foi uma grande incerteza. Todos os sujeitos envolvidos atenuavam curiosidades e imprecisões neste momento inicial do programa, pois, não era possível ter contato direto com as supervisoras, aproximações físicas da sala de aula, que eram o principal objetivo dos pibidianos, o anseio pelo contato com os alunos, tal como o anseio de desenvolver práticas científico-pedagógicas sob mediação da supervisora..

Visto os desafios de uma instituição de ensino pública localizada em área periférica, o PIBID vem somar com a realidade escolar para potencializar suas estratégias pedagógicas e metodológicas a partir da inserção de licenciandos em etapas iniciais de formação, de modo a fomentar a aproximação da universidade com a escola de educação básica (BARRETO *et al.*, 2021).

No curso de Ciências da Natureza da Unipampa - Campus Uruguaiana, o programa tem a finalidade promover um ensino de ciências de qualidade, com a inserção dos licenciandos nas escolas, onde geralmente são realizadas diversas atividades, tais como: feiras e clubes de ciências, jogos,

brincadeiras, atividades lúdicas, práticas experimentais, dentre outras atividades que necessariamente eram realizadas de forma presencial, com aproximação de estudantes e professoras(es) (DINARDI *et al.*, 2021). Além disso, um grande traço de produção do PIBID Ciências da Natureza como instrumento de contextualização da realidade escolar é marcado pelo levantamento socioantropológico, a pesquisa que busca conhecer questões de pertencimento, perfis e demais nuances que contemplam os parâmetros socioeconômicos dos estudantes, a fim de, ofertar um ensino transformar e valorizador dos aspectos socioculturais.

De acordo com Cristiane Reis Barcelos Silva:

Acreditamos que a reformulação das licenciaturas e a implementação de programas que contribuam para formação inicial e continuada de professores são fundamentais, pois ajudam a sanar as deficiências dos cursos de formação fornecendo subsídios capazes de preparar os educadores em Ciências para o letramento científico de seus alunos. (SILVA, 2016, p. 38).

Nesse contexto, é visível o interesse dos licenciandos em aprender mais sobre o papel do(a) professor(a) em sala de aula. Afinal, além de promover a qualidade no ensino de ciências, o PIBID também vem contribuir para que os(as) professores(as) em formação experienciem a sala de aula antes mesmo do estágio curricular. Para que adquiram postura em sala de aula, aptidão, proatividade, pontualidade, e criatividade, na elaboração de projetos interdisciplinares, além de vivenciarem o contexto escolar e todas as suas especificidades diárias.

Diante deste contexto, apresentarei minhas primeiras impressões sobre as atividades do PIBID subprojeto Biologia e Ciências. Como bolsista de iniciação à docência, transitarei

pelas etapas desenvolvidas no primeiro mês de programa, que desafiado pela crise pandêmica, reconfigurou-se em tempos de aulas remotas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As atividades iniciais, no mês de outubro, supervisionadas para os(as) licenciandos(as), ocorreram de modo a oportunizar uma ambientação teórica, nos eixos normativos e pedagógicos da escola, além de leituras complementares sobre o Projeto Institucional do PIBID da Unipampa. De início o subgrupo de bolsistas pertencentes uma escola pública de ensino fundamental do município de Uruguai/RS, foram direcionados para um estudo teórico sobre Projeto político - Pedagógico (PPP), etapa desenvolvida em 2 reuniões semanais.

As reuniões do PIBID ocorrem de modo online, obedecendo a programação de uma reunião geral mensal, que reúne os subgrupos das duas escolas contempladas, e uma reunião semanal para cada subgrupo, a qual ocorre semanalmente de acordo com o cronograma de cada subgrupo. Portanto, este estudo é um relato de experiências (RE) de cunho qualitativo, tecendo impressões e perspectivas de um licenciando acerca da iniciação à docência na rede pública de ensino, em tempos de pandemia (SEVERINO, 2013).

Para tanto, vale destacar o que diz Mussi, Flores e Almeida (2021, p. 68-72):

Em relação ao tipo da vivência, este elemento descreve o ambiente no qual o RE está situado, podendo ser do ensino (componente curricular - tipo o estágio), da pesquisa (projeto), da extensão (projeto), de programas institucionais (PIBID), intercâmbio e residência. [...] Assim, o roteiro para elaboração de estudos da modalidade RE como construção de conhecimento, baseado em descrições informativa, referenciada, dialogada e crítica, colabora na compreensão

dos elementos importantes nos RE, o que pode implicar na melhoria da formação acadêmica, ações laborais e campo das ciências.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em uma das atividades iniciais, foi destacada a leitura de um artigo com abordagem sobre a construção de um PPP, como podemos observar:

Nessa trajetória, ao analisar a estrutura organizacional, ao avaliar os pressupostos teóricos, ao situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando novas formas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola na direção do que se pretende. Assim, considerando o contexto, os limites, os recursos disponíveis (humanos, materiais e financeiros) e a realidade escolar, cada instituição educativa assume sua marca, tecendo, no coletivo, seu projeto político-pedagógico, propiciando conseqüentemente a construção de uma nova forma de organização. (VEIGA, 1998, p. 11-35).

Cumprindo um dos principais requisitos em fomentar o alicerce pedagógico de formação docente, o PIBID inicia suas atividades de forma online, no mês de outubro do ano de 2020. Com bolsistas de iniciação à docência ingressantes do primeiro semestre do curso de Ciências da Natureza, e outros entre o terceiro e quinto semestre divididos em dois subgrupos, de acordo com as escolas contempladas no município de Uruguiana.

Desse modo, acredito que para os(as) licenciandos(as) de primeiro ciclo, esse aprofundamento teórico fornece maior

subsídio em competência para uma futura intervenção prática e inovadora.

No nosso entendimento, as experiências positivas mais relevantes do PIBID estão relacionadas com as articulações possibilitadas pelo programa entre universidade e escola e entre teoria e prática, o que tem colaborado com a superação do distanciamento que historicamente se observa entre os espaços de formação e exercício profissional de professores. Outro aspecto extremamente importante é a característica inovadora do PIBID de promover uma tríade de formação docente orientada por um trabalho coletivo, o que possibilita aos professores participantes, por meio de relações horizontalizadas, um contínuo contato com saberes e experiências compartilhadas. (SILVA, 2016, p. 41)

Como bolsista eu espero que o futuro do PIBID ao longo de todo percurso seja evidenciado por intervenções que venham promover o melhor ensino de ciências possível, mesmo utilizando conteúdos impressos e sequências didáticas. Essa transição entre ser pibidiano presencialmente, mais voltado ao lúdico com implementações de projetos, vínculos e ações essenciais para um ensino de ciências dinâmico, impactou diretamente minhas funções no PIBID adaptado remotamente, gerando um sentimento de grande limitação prática em efetivar ideias, que eu planejava antecipadamente.

Um dos eventos mais importantes ao longo desse período percorrido ao longo do primeiro mês de iniciação ao PIBID, foi a acolhida remota aos discentes pela gestão da escola. A gestão como um todo, bem como, a equipe diretiva, coordenação pedagógica, orientação educacional, nos receberam com muito orgulho e confiança, externando imensa alegria pelo início de nossas atividades na escola.

Os(as) licenciandos(as) e toda a equipe de professores do PIBID sentiram-se muito felizes neste processo de imersão na

educação básica, mesmo que de forma remota. Como a escola é localizada em área periférica e os estudantes não possuem recursos acessíveis para o ensino remoto emergencial voltado aos métodos tecnológicos e digitais, a escola trabalha com material impresso como forma de manter o vínculo entre estudante e comunidade escolar (CUNHA; MOURAD, 2021).

De acordo com o trecho da justificativa do PPP da EMEF Moacyr Ramos Martins (2016, p. 6):

O PPP da E.M.E.F Moacyr Ramos Martins é um documento teórico-prático, baseado nas leis que norteiam a Educação Básica, no Regimento Escolar e nos teóricos que fundamentam nossa Proposta Pedagógica, possibilitando, assim, a efetivação diária do fazer / ser pedagógico. Chama-se de Projeto Político porque retrata a intencionalidade das opções e escolha de caminhos na formação do ser humano como sujeito ativo e transformador da sociedade em que vive. É Pedagógico porque orienta o fazer, definindo a forma de planejamento de currículo e atividades para concretização dos objetivos educacionais, considerando a leitura da realidade e características da comunidade escolar.

Dentre as análises do PPP da escola, foi possível observar que o seu marco situacional apresenta uma escola que faz um diálogo com a comunidade. E, acredito que essa troca é essencial para que a escola garanta uma formação cidadã eficaz para o pleno desenvolvimento de sua comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, podemos concluir apontando que a pandemia foi um desafio para o PIBID, pois, a nossa intervenção passou por um processo de grande adaptação e reinvento. Mesmo com todos estes desafios, os Pibidianos não desistiram de buscar alternativas emergenciais, de investigações e trocas iniciais

sobre o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da área de ciências da natureza

A atividades teóricas, são constituintes de um processo que promove uma fundamentação reflexiva, onde é possível compreender o objetivo da escola em suas finalidades educativas.

Como bolsista de iniciação à docência, meu objetivo é desenvolver estratégias pedagógicas, ainda nesse período de crise, promovendo uma conexão interativa maior com os alunos. Para isso, realizar o levantamento socioantropológico me permitirá conhecer nuances particulares da realidade dos educandos, auxiliando a supervisora com atividades realistas, sobretudo evidenciando a transformação social através da educação.

Futuramente eu serei um professor atuante na rede pública de ensino, portanto, essa contribuição do PIBID para minha formação desde o primeiro semestre de graduação, me torna capaz de atender demandas desafiadoras. O PIBID na prática aflorou meu senso de professor em intervir para uma educação transformadora, e o desafio do ensino remoto me fez repensar que em tempos de crise não podemos perder as esperanças, mas sim lutar a cada dia para que o ensino e a aprendizagem sejam capazes de construir uma sociedade melhor.

REFERÊNCIAS

1. ARAUJO, Graziela. A prática pedagógica do professor crítico-reflexivo: idealização ou uma realidade? *Brasil Escola*, 2021. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-pratica-pedagogica-professor-critico-reflexivo-idealizacao-realidade.htm>. Acesso em: 01 dez. 2021.

2. BARRETO, Marcelo Alves; CUNHA, Fernando Icaro Jorge; SOARES, Cristiane Barbosa; DINARDI, Ailton Jesus; MACHADO, Michel Mansur. Gamificação no ensino de ciências da natureza: articulando a metodologia ativa em sequências didáticas no ensino fundamental através do PIBID. *The Journal of Engineering and Exact Sciences*, Viçosa/MG, BR, v. 7, n. 4, p. 13246-01, 2021. Doi: <https://doi.org/10.18540/jcecvl7iss4pp13246-01-06e>.
3. CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira; JORGE, Welington Junior (Orgs.). *Ensino remoto emergencial: experiências de docentes em tempos de pandemia*. Maringá, PR: Uniedusul, 2021. p. 10-24.
4. DINARDI, Ailton Jesus; CUNHA, Fernando Icaro Jorge; VERÇOSA, João Victor Silveira; LEITE, Alan Pedroso. Contribuições do PIBID Ciências da Natureza para o Letramento Científico na Educação Básica. *Revista Educar Mais, [S. l.]*, v. 5, n. 5, p. 1114-1128, 2021. Doi: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2485>.
5. VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.
6. MUSSI, Ricardo Fraklin de Freitas; FLORES, Fabio Fernandes; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Práxis Educacional, [S. l.]*, v. 17, n. 48, p. 60-77, 2021. Doi: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.9010>.
7. NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica. *Conjectura: Filosofia e Educação*, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013.

8. PPP - Projeto Político Pedagógico. *EMEF Moacyr Ramos Martins*. Uruguaiana RS, 2016.
9. SILVA, Cristiane Reis Barcelos. *Letramento científico no âmbito do programa de iniciação à docência (PIBID): uma análise de produção científica na área de ensino de ciências*. 2016. 121 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)-Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

O **Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas** é uma sociedade civil sem fins lucrativos, com finalidade educativa e cultural que se propõe a manter vivas as ideias de Paulo Freire, educador pernambucano, referência no Brasil e no mundo. Sua contribuição para a Educação foi oficialmente reconhecida pela Lei nº 12.612/2012 como Patrono da Educação no Brasil.

Fundado em 29 de maio de 1998, o Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas teve seu estatuto oficializado em novembro desse mesmo ano. A UFPE solidária com os objetivos deste Centro, compreendendo o seu papel, para uma educação crítica, inclusiva, democrática, assim como, entendendo que a filosofia e pedagogia freireana é atual e profícua, apoia desde o início suas iniciativas. Perenizar as ideias de Paulo Freire é fundamental, para sua terra natal e para o mundo. Vale salientar ter sido esta Universidade berço em que Paulo Freire desenvolveu seu sistema educacional. A sede do Centro Paulo Freire está localizada no Centro de Educação no Campus da UFPE.

ISBN: 978-65-87824-11-6

CDL



9 786587 824116