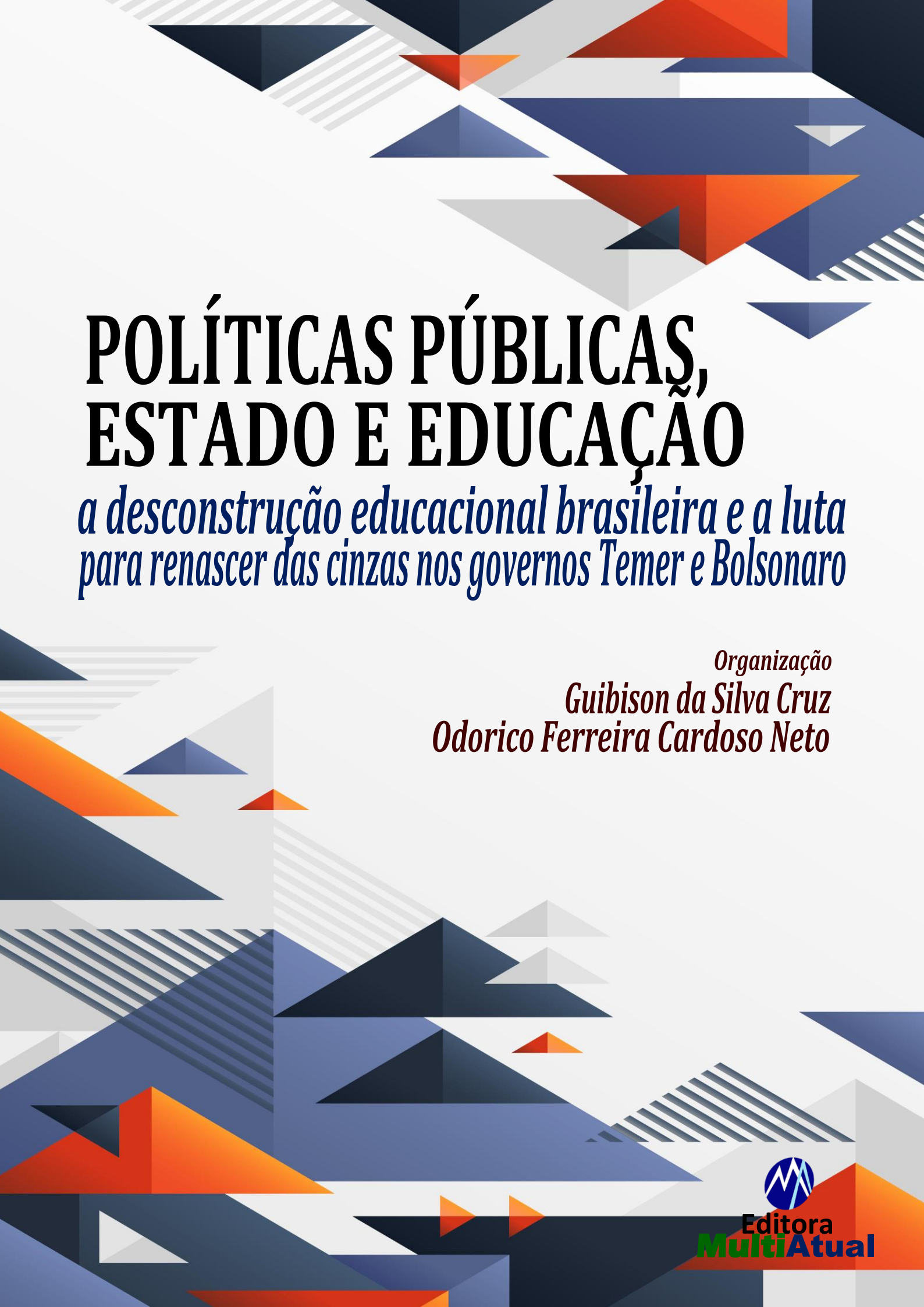




POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTADO E EDUCAÇÃO

*a desconstrução educacional brasileira e a luta
para renascer das cinzas nos governos Temer e Bolsonaro*

Organização
Guibison da Silva Cruz
Odorico Ferreira Cardoso Neto



Editora
MultiAtual

POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTADO E EDUCAÇÃO

*a desconstrução educacional brasileira e a luta
para renascer das cinzas nos governos Temer e Bolsonaro*

Organização
Guibison da Silva Cruz
Odorico Ferreira Cardoso Neto



Editora
MultiAtual

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadores

Guibison da Silva Cruz

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C957p Cruz, Guibison da Silva
Políticas Públicas, Estado e Educação: a desconstrução educacional brasileira e a luta para renascer das cinzas nos governos Temer e Bolsonaro / Guibison da Silva Cruz; Odorico Ferreira Cardoso Neto (organizadores). – Formiga (MG): Editora MultiAtual, 2022. 132 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-36-3

DOI: 10.5281/zenodo.6371261

1. Políticas Públicas. 2. Estado e Educação. 3. Governo Temer. 4. Governo Bolsonaro. I. Cardoso Neto, Odorico Ferreira. II. Título.

CDD: 379

CDU: 37

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.editoramultiatual.com.br/2022/03/politicas-publicas-estado-e-educacao.html>



AUTORES

CAIO MÁRIO DE OLIVEIRA MAGALHÃES

CARLOS KUSANO BUCALEN FERRARI

CHRISTIANE CORRÊA DE OLIVEIRA

EDUARDO MARANGONI CANESIN

KARLA FERNANDA WUNDER DA SILVA

LARA DE OLIVEIRA CARDOSO

MARILENE MARZARI

MAURO JOSÉ DE SOUZA

ODORICO FERREIRA CARDOSO NETO

SANDRA CANAL

VALDIR ROCHA SANTANA

VÂNIA MARIA DOS SANTOS

APRESENTAÇÃO

O presente dossiê intitulado **“Políticas Públicas, Estado e Educação: a desconstrução educacional brasileira e a luta para renascer das cinzas nos governos Temer e Bolsonaro”** tem produções voltadas ao contexto da escola e das políticas que a envolvem como um todo.

O Brasil em movimento vem sendo construído e desconstruído desde a década de 90, agenciado por muitas transformações nas leis e diretrizes do campo da educação que buscam um caminho que leve à dita “educação de qualidade”. Apesar da normatividade pregada pelo Estado, as discussões trazidas nesta obra buscam evidenciar as nuances e disputas que envolvem a educação brasileira em tempos atuais, marcado pela pandemia de Covid 19¹, pelo negacionismo à ciência, pelo terraplanismo e pela exaltação da ignorância em desfavor do conhecimento.

Diante dessa constatação e da leitura que realizamos dos sete (07) artigos, convidamos os leitores e as leitoras a mergulharem nos textos que retratam o exercício de pensar a práxis político-pedagógica de educadores e educadoras que anseiam por outra educação possível a partir das investigações, análises, reflexões e encaminhamentos propostos. Recomendamos e apresentamos uma síntese dos textos escritos, com a centralidade indicativa que não é possível aceitar que a barbárie educacional prevaleça, conforme segue:

O primeiro capítulo escrito por Sandra Canal e Karla Fernanda Wunder da Silva, intitulado **“O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) E AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS”** tem como objetivo discutir sobre o uso das ferramentas tecnológicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfocando a aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), das séries finais do Ensino Fundamental, através do Projeto “aprendendo teclando”, aplicado em uma escola pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso, com 8 participantes com Deficiência Intelectual (DI), no cenário já descrito.

¹ Há dois anos, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definia, pela primeira vez, a Covid-19 como uma "pandemia". Em 11 de março de 2020, a entidade passou a estimular os países a tomar as medidas necessárias para frear as contaminações pelo coronavírus. Até o momento, a doença causou mais de 6 milhões de mortes no mundo, mas a revista médica The Lancet aponta que o número real pode superar os 18 milhões de óbitos. (Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ultima-hora/mundo/videonoticia-anuncio-da-pandemia-de-covid-19-completa-dois-anos-1.3202891>).

As autoras entendem que as ferramentas tecnológicas possibilitam a intervenção pedagógica e geram uma aprendizagem significativa, apontam a evolução da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual sobre o uso de tecnologias e a postura aprendente que se desenvolveram a partir da possibilidade de domínio das tecnologias empregadas, além do desenvolvimento da autoestima, que acaba impactando na melhora das relações sociais com colegas e a ampliação da comunicação com o professor.

Em seguida, Mauro José de Souza e Marilene Marzari apresentam a nós o artigo **“A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ESTÁGIO CURRICULAR NA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA”**, em que as palavras-chave extensão universitária; educação superior; formação continuada; estágio curricular supervisionado e emancipação são os pressupostos para o desenvolvimento de um projeto de extensão intitulado: “Licenciaturas em debate – formação continuada de professores, no Campus Universitário do Araguaia”, da Universidade Federal de Mato Grosso (CUA/UFMT).

O questionamento central do texto é o seguinte: Em que medida um fórum de discussão, enquanto projeto de extensão, pode impactar na reflexão sobre o estágio curricular supervisionado e a qualificação da formação continuada de professores na educação superior? As respostas sinalizaram que a extensão universitária, enquanto processo coletivo de reflexão sobre a ação, pode ser uma potente aliada à formação continuada do docente universitário, além de sinalizar possibilidades para o amplo caminho a ser percorrido pelos estágios curriculares supervisionados, enquanto componente de uma formação profissional emancipatória, capazes de subsidiar uma prática pedagógica por meio da internalização do conhecimento historicamente constituído pela humanidade.

O terceiro artigo **“A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO AGRÍCOLA FAMILIAR: A PEDAGOGIA DO SABER POPULAR”**, assinado pelo Valdir Rocha Santana e pela Christiane Corrêa de Oliveira, é fruto de uma pesquisa em andamento que ressalta a importância da Educação do Campo e sua influência nos espaços e produção agrícola familiar na Comunidade a Boa Vista, localizada no município de Santo Antônio de Jesus/Ba. Os produtores da localidade trabalham com a mandiocultura, atividade que dinamiza a economia local a partir do conhecimento pedagógico, saber cultural, tradição

e trabalho familiar organizado. O objetivo é analisar como a Educação do Campo pode contribuir e aprender com os conhecimentos produzidos pelos agricultores da comunidade local.

A quarta contribuição ao dossiê é o artigo **“O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMINHO PARA A PRÁXIS CIDADÃ”** de Vânia Maria dos Santos, a oferecer uma análise bibliográfica dos autores Selva Guimarães e Paulo Freire, objetivando discutir a relevância da cidadania no ensino de história, tendo como cenário o período ditatorial como recorte histórico. O recorte indica existirem vestígios da ditadura no ensino no Brasil até os dias atuais, a autora também problematiza a formação dos professores de história como eixo de suma importância para a construção de uma educação cidadã e dialógica, enfatizando que repensar a prática pedagógica em um viés crítico social dos conteúdos deve ser viabilizado em sala de aula com a comunidade escolar. Ao construir esse lugar de fala, torná-se possível a construção de uma cidadania reflexiva, crítica e emancipadora.

No quinto artigo apresentado, intitulado **“EDUCAÇÃO E PODER: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE PODER FORMULADA POR FOUCAULT”** os autores Odorico Ferreira Cardoso Neto, Caio Mário de Oliveira Magalhães e Lara de Oliveira Cardoso apresentam reflexões produzidas no desenvolvimento de ações didático-pedagógicas na disciplina Políticas Educacionais, no curso de licenciatura em Letras. O objetivo é analisar as manipulações feitas pelo governo Bolsonaro que impactam diretamente na Educação, tendo como referencial teórico o pensamento de Foucault e sua concepção acerca do poder como relações de poder ou relações de força posicionada como diferencial da teorização foucaultiana. O objeto de análise está relacionado à formação de professores na compreensão do funcionamento da sociedade, da cultura e da educação brasileira no contexto sociopolítico – econômico. O cenário é de muitas mudanças desde que o Brasil foi “invadido” pelos portugueses, por isso, vive-se em cima de uma gangorra política, oscilando entre a extrema direita, a direita, o centro e, eventualmente, a esquerda que governou o país por quase 14 anos.

Chegamos ao sexto artigo, cujo título é **“PRÁTICA EM SALA DE AULA: COMO O PROFESSOR PODE ENSINAR E CONSTRUIR CONHECIMENTOS SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?”** que tem como autor o professor Carlos Kusano Bucalen Ferrari. O pesquisador indica que em razão das crescentes tensões e do fomento de ações racistas de movimentos de extrema direita, respostas antirracistas firmes e consistentes são necessárias. Assim, o objetivo do texto é promover a difusão e a construção de saberes afro-brasileiros e

indígenas por meio de diversos campos de ação em sala de aula visando a construção do empoderamento de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar.

Para o pesquisador, a cultura antirracista deve ser construída em todas as disciplinas do currículo escolar, com apoio da coordenação e direção da escola, de modo a difundir conhecimentos para professores, alunos e comunidade, contribuindo para o combate à discriminação étnico-racial e as violências, de modo a fomentar a construção da identidade brasileira e de uma sociedade mais pacífica, diversa e igualitária, em que intolerâncias, discriminações e fundamentalismos cedem lugar para o convívio democrático e justo.

Finalmente, o sétimo capítulo da obra tem como título **“SOPA POLÍTICA PRIMEVA, NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM POUCO SOBRE IDEIAS E FORMULAÇÕES”**, cujo autor é o Eduardo Marangoni Canesin, evidencia que a Reforma do Ensino Médio (2017) foi concebida com o auxílio do modelo teórico concebido por John Kingdon (2006), atentando sobretudo para os atores visíveis e invisíveis, os empreendedores políticos e as janelas de oportunidade.

Para o autor, o modelo dos múltiplos fluxos é eficiente para fornecer uma possível interpretação para a formulação e aprovação de tal Reforma, dada a janela de oportunidade surgida com o *impeachment* da presidente Dilma Rousseff - e que ocasionou um *spillover*, com formulações semelhantes para áreas diferentes. A hipótese a permear a análise é de que o neoliberalismo é a lógica por trás dessas propostas.

Ao fim e a cabo, queremos agradecer a todos e todas que se dispuseram participar do nosso empreendimento intelectual, expriado nas vivências, metodologias, teorias, revisões de literatura, categorias de pensamento, relatos de experiências e todas as análises possíveis que nos emparedam, mas teimosamente abrimos frestas para continuarmos lutando, esperneando, radicalizando a favor da revolução educacional e dos sonhos que nos movem a produzir missivas escritas em prosa e verso imperativas de uma educação livre, democrática, de luta, emancipatória, transformadora, solidária e rica de empatia. Mantenhamos vivo o bordão que nos move: “a luta continua sempre”.

Odorico Ferreira Cardoso Neto
Guibison da Silva Cruz

Organizadores

SUMÁRIO

Capítulo 1 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) E AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS <i>Sandra Canal; Karla Fernanda Wunder da Silva</i>	11
Capítulo 2 A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ESTÁGIO CURRICULAR NA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA <i>Mauro José de Souza; Marilene Marzari</i>	26
Capítulo 3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO AGRÍCOLA FAMILIAR: A PEDAGOGIA DO SABER POPULAR <i>Valdir Rocha Santana; Christiane Corrêa de Oliveira</i>	48
Capítulo 4 O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMINHO PARA A PRÁXIS CIDADÃ <i>Vânia Maria dos Santos</i>	61
Capítulo 5 EDUCAÇÃO E PODER: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE PODER FORMULADA POR FOUCAULT <i>Odorico Ferreira Cardoso Neto, Caio Mário de Oliveira Magalhães; Lara de Oliveira Cardoso</i>	71
Capítulo 6 PRÁTICA EM SALA DE AULA: COMO O PROFESSOR PODE ENSINAR E CONSTRUIR CONHECIMENTOS SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL? <i>Carlos Kusano Bucalen Ferrari</i>	82
Capítulo 7 SOPA POLÍTICA PRIMEVA, NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM POUCO SOBRE IDEIAS E FORMULAÇÕES <i>Eduardo Marangoni Canesin</i>	106
CURRÍCULOS DOS AUTORES	127
OS ORGANIZADORES	131

Capítulo 1

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL (DI) E AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL (DI) E AS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS

Sandra Canal

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Karla Fernanda Wunder da Silva

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Resumo: Este artigo tem como objetivo discutir sobre o uso das ferramentas tecnológicas no Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfocando a aprendizagem dos estudantes com Deficiência Intelectual (DI), das séries finais do Ensino Fundamental, através do Projeto “aprendendo teclando”, aplicado em uma escola pública. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como metodologia o estudo de caso, com 8 participantes com Deficiência Intelectual (DI), no cenário já descrito. O referencial teórico versa sobre a Deficiência Intelectual e o uso de tecnologias na Educação. Discorremos sobre a Deficiência Intelectual (DI) e sua classificação, algumas características que se apresentam nos estudantes participantes dessa pesquisa, bem como aborda conceitos que envolvem as tecnologias. Entende-se as ferramentas tecnológicas como possibilidades de intervenção pedagógica que possibilitam uma aprendizagem significativa. Como resultados iniciais, aponta-se a evolução da aprendizagem dos alunos com Deficiência Intelectual sobre o uso de tecnologias e a postura aprendente que se desenvolveram a partir da possibilidade de domínio das tecnologias empregadas. Ressalta-se também o desenvolvimento da autoestima, que acaba impactando na melhora das relações sociais com colegas e a ampliação da comunicação com o professor.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Deficiência Intelectual. Tecnologia. Aprendizagem.

Abstract: This article aims to discuss the use of technological tools in Specialized Educational Service (AEE), focusing on the learning of students with Intellectual Disabilities (ID) in the final grades of elementary school, through the project "learning by keyboarding", applied in a public school. This is a qualitative research, using the case study methodology, with 8 participants with Intellectual Disabilities (ID), in the scenario described above. The theoretical framework is about Intellectual Disability and the use of technologies in Education. We talk about Intellectual Disability (ID) and its classification, some characteristics that are present in the students participating in this research, as well as approaches concepts involving technologies. Technological tools are understood as possibilities for pedagogical intervention that enable meaningful learning. As initial results, it is pointed out the evolution of the learning of students with Intellectual Disabilities regarding the use of technologies and the learning attitude that were

developed from the possibility of mastering the technologies used. The development of self-esteem is also noteworthy, which ends up impacting on the improvement of social relationships with colleagues and the expansion of communication with the teacher.

Keywords: Special Education, Inclusion, Intellectual Disability, Technology, Learning.

INTRODUÇÃO

Ou encontramos um caminho, ou abrimos um. (ANÍBAL apud WAGONER, 2003, p. 20).

Diante do cenário causado pela pandemia da Covid-19, nos deparamos com um contexto social novo, no qual emergiram uma série de situações desafiadoras para toda a comunidade escolar: o estado de quarentena que exigiu o distanciamento social, o atendimento remoto através do uso de tecnologias, o convívio com o medo por nossa saúde e de nossos afetos, a demora de orientações dos sistemas de ensino sobre o que fazer e como fazer para o atendimento aos alunos e alunas e quando retomamos, devagar, as aulas presenciais, nos deparamos com a necessidade de aparatos físicos para segurança, que envolvem muitas vezes, máscaras, aventais, luvas e a manutenção do distanciamento físico na escola. Somado a tudo isso, temos ainda o cansaço, medo, ansiedade e agitação, tanto por parte do grupo de docentes como do corpo discente.

Visando garantir o direito de aprendizagem de cada criança e adolescente, respeitar seus ritmos e tempos de construção do saber, dentro das mais diversas condições sociais, econômicas e emocionais, garantindo o acesso mesmo que remoto à educação, cada comunidade escolar precisou se reinventar, lançando mão dos recursos disponíveis e das estratégias alinhadas conforme a realidade dos alunos. Nesse viés, os estudantes público-alvo da Educação Especial, assim como muitos estudantes, foram inseridos nesse formato remoto sem levar em consideração suas particularidades e possibilidades de acesso; a escola inclusiva, que parte do princípio de que é preciso ofertar a todos os sujeitos condições de aprender dentro de suas especificidades (OLIVEIRA, 2007), não emergiu virtualmente.

Assim, foi evidenciado que é preciso criar estratégias de ensino apropriado para todos, sejam os estudantes com deficiência ou não, e atendê-los nas suas individualidades. Nesta questão de criação de estratégias inclusivas, Galvão Filho (2012) descreve que a tecnologia possibilita a ampliação do processo de aprendizagem de todos os estudantes e, em especial dos estudantes com deficiência intelectual, uma vez que possibilita atender as especificidades de cada um. Corroboramos com Canal (2021, p.93) quando afirma que

“uma educação com equidade se desenvolve por meio das práticas pedagógicas de professores que detêm seu olhar na diversidade, favorecendo a inclusão, por meio da criação de projetos ou ações”. Sabemos, contudo, que em muitos espaços educacionais ainda há uma ação formatada que segue uma linha “igual para todos”.

A instituição escolar, muitas vezes, funciona a partir de concepções teóricas rígidas/cristalizadas, que se projetam em práticas pedagógicas ultrapassadas, que não atendem à demanda dos alunos que lá estão. Nesse caso, o corpo docente necessita de ajuda para analisar o quadro educacional e dessa forma pensar em mudanças (SILVA, 2007, p.32).

Em vista deste contexto pandêmico e ainda não totalmente pós-pandêmico, que busca atender e trabalhar com todos, resgatando saberes e aprendizagens, este estudo busca entender quais foram as aprendizagens construídas pelos estudantes com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio do Projeto “**Aprendendo teclando**”. Este projeto teve como objetivo propiciar ao estudante com deficiência intelectual um contato mais próximo com as ferramentas tecnológicas, entendendo nesse processo o que tais estudantes desejavam aprender a respeito do uso das tecnologias digitais e, através da experiência com a tecnologia, incentivar a independência frente ao uso e manuseio de tais ferramentas, oferecendo conhecimento para favorecer e fomentar a autonomia, favorecendo ao mesmo tempo o desenvolvimento cognitivo e social.

METODOLOGIA

Para pensar sobre o processo de inclusão dos estudantes com deficiência intelectual, foi realizada uma investigação qualitativa, que conforme Santos (2016, p. 48), é entendida como “uma abordagem caracterizada pelo contato direto do pesquisador com o ambiente sob investigação”, possibilitando coletar dados mais próximo da realidade. A pesquisa qualitativa nasce de uma preocupação para entender o outro (DENZIN; LINCON, 2006). Para olhar os processos de aprendizagem a escolha da pesquisa qualitativa justifica-se nessa busca da compreensão de quem aprende e como aprende. A possibilidade de utilizar a pesquisa qualitativa tornou o processo repleto de entusiasmo e de descobertas da potência do outro. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, escolhido por fornecer uma investigação aprofundada com mais detalhes e informações (LÜDKE; ANDRÉ, 2018). Pela escolha do estudo de caso reafirmamos que o conhecimento é um processo socialmente construído pelos indivíduos nas situações de interação

cotidiano, ao mesmo tempo que atuam na realidade, transformando o mundo e sendo transformado por ele.

Os sujeitos desse estudo foram 8 estudantes matriculados no Ensino Fundamental, nos anos finais, pertencentes a uma escola pública e que apresentavam diagnóstico de deficiência intelectual.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao discorrer sobre Deficiência Intelectual (DI), observa-se que houve diversas nomenclaturas ao longo da história para diferenciar a pessoa com deficiência; nomenclaturas essas que seguem uma sequência de omissão, que parte do misticismo, abandono, extermínio, caridade, segregação, exclusão, integração e, no momento presente, o processo de inclusão (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

Considerando-se essas alterações da nomenclatura, que se construíram como estigmas, a partir das alterações semânticas de palavras e conceitos, que foram configurando o conceito sobre deficiência através do processo do desenvolvimento humano.

Cada novo indivíduo inicia sua vida em um mundo material, social e ideológico, repleto de significados. Esse mundo (humano) é produto de uma práxis social, histórica, em desenvolvimento constante. Em cada época da história, o discurso é marcado por diferentes gêneros elaborados em cada esfera de utilização da língua o que reflete as características e mudanças de uma determinada cultura (SILVA, 2007, p.39).

A historicidade do conceito de deficiência se faz presente na cultura, na língua, no pensamento de uma sociedade que se constrói na história da humanidade. Colaborando com nosso pensamento, trazemos Bakhtin (1992) que afirma em seus estudos: “toda a época, em cada uma das esferas da vida e da realidade tem tradições acatadas que se expressam e se preservam sob o invólucro das palavras, das obras, dos enunciados, das locuções, etc.” (p.313). Dessa maneira, podemos compreender que o ser humano vai construindo seu pensar, através também da apropriação, através das relações sociais e culturais, de pensamentos produzidos através das diferentes épocas vividas pela humanidade (SILVA, 2007). Silva ainda nos afirma que nos afirma que “as construções de conceitos sociais, que, antes de tudo, são história, fazem parte do processo de constituição do sujeito (2007, p.39-40).

A história da deficiência intelectual o significado que essa conceituação traz para a sociedade começa em tempos remotos. O termo ‘deficiência intelectual’ surgiu no início

do século XXI e vem conquistando espaços de reflexões e discussões em documentos legais, em contextos nacional e internacional, por movimentos sociais e, está presente no meio acadêmico através de artigos, dissertações ou teses, para que sejam garantidos os direitos da pessoa com deficiência (MENDONÇA, 2018). Todavia, um dos documentos de suma importância que disserta sobre os interesses das pessoas com deficiência é a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) – cujo texto foi aprovado no Brasil por meio do Decreto nº 186 (BRASIL, 2008b).

É relevante mencionar que a Lei Complementar nº 12.796 (BRASIL, 2013a) alterou a redação do art. 58 da LDBEN, em que se lia “educando com necessidades especiais” e passou-se a ler “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. Logo, a Educação Especial, a partir de 2013, manteve-se estabelecida na LDBEN, conforme publicado no texto da referida lei como é exposto:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996, documento on-line).

Nesse viés, seguindo os percursos legais e com finalidade de amparar a inclusão, foi organizada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), com o objetivo de garantir a todos os sujeitos com deficiência acesso a uma educação de qualidade, sem discriminação. Oliveira (2012, p. 23) pontua que “[...] essa política tem como diretriz principal a questão da Educação Especial enquanto modalidade transversal aos níveis básico e superior de ensino e não mais substitutiva”.

Nessa conjuntura, a definição de deficiência intelectual é descrita pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a qual pontua que a deficiência intelectual é compreendida como uma categoria marcada por significativas restrições, que engloba o desenvolvimento das habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interações, entre outros. Salienta que, esse conceito dá ênfase em um modelo multidimensional centrado no apoio das diferentes áreas do desenvolvimento do sujeito, as quais são determinadas com base no funcionamento adaptativo do indivíduo (GARGHETTI; MEDEIROS; NUERNBERG, 2013).

Realizar uma análise histórico-crítica do conceito de deficiência intelectual, pode auxiliar os professores a romperem com as visões tradicionais que apresentam sobre esses indivíduos e a maneira como constroem suas aprendizagens. O aprofundamento

desses pontos nos faz perceber que o rótulo de ‘deficiente intelectual’ apresenta uma dupla função. Primeiro assume a função de determinar como a pessoa com deficiência intelectual vai se comportar em espaços sociais e quais os padrões de conduta que os outros terão com esta pessoa que apresenta uma deficiência intelectual. O segundo aspecto é que através do rótulo, fica em evidência que a deficiência é arquitetada a partir contexto social em que a pessoa diagnosticada com deficiência intelectual vive. Sendo assim, podemos afirmar que “a rejeição da sociedade às pessoas com deficiência intelectual reflete a própria fragilidade social, pois tudo que é diferente e anormal chama a atenção e causa diversas reações” (SILVA, 2007, p.45).

No espaço escolar, observa-se que, os estudantes com deficiência intelectual tendem a se relacionar com o mundo de forma mais concreta, diferente de muitos colegas da mesma idade. Outra característica presente está relacionada com a execução de comandos, pois necessitam de um tempo maior para aprender e transforma o conhecimento concreto em abstração e aplicação em diferentes situações, necessitando assim maior apoio escolar. Tais dificuldades variam de intensidade, podendo ser leves, moderadas ou mais acentuadas. Ainda é perceptivo no estudante com deficiência intelectual a dificuldade de “resolver problemas, compreender ideias abstratas (como as metáforas, a noção de tempo e os valores monetários), estabelecer relações sociais, compreender e obedecer às regras, e realizar atividades cotidianas [...]” (MENDONÇA, 2018, p. 06). Além disso, “a capacidade de argumentação desses alunos também pode ser afetada e precisa ser devidamente estimulada para facilitar o processo de inclusão e fazer com que a pessoa adquira independência em suas relações com o mundo” (MENDONÇA, 2018, p. 07).

As pessoas com deficiência intelectual são capazes de realizar aprendizagens acadêmicas como seus pares, ler e escrever, numeramento e outros tantos conhecimentos formais que a escola se dispõe a sistematizar, contudo, apresentam uma forma de aprender que lhes é peculiar, e no processo escolar isso precisa ser respeitando e acolhido.

A flexibilização curricular é um conceito que precisa estar permeando as estratégias pedagógicas construídas para as pessoas com deficiência intelectual, respeitando suas demandas e necessidades, revendo inclusive o sistema de avaliação, já que a aprendizagem precisa fazer sentido para os discentes, precisa ter impacto na sua vida cotidiana para serem então assimilados e aplicados em outras situações.

Diante dessas informações acerca do estudante com DI, é fundamental que a escola ofereça condições para que o indivíduo seja incluindo em todas as atividades escolares, sendo fundamental a participação de toda a equipe gestora para uma inclusão verdadeira, oportunizando uma aprendizagem com equidade.

[...] Através da aprendizagem, o sujeito é inserido, de forma mais organizada, no mundo cultural e simbólico, que o incorpora a sociedade. Ora, sendo a instituição escolar responsável por grande parte desta aprendizagem, cumpre-lhe o papel de mediadora nesse processo de inserção no organismo do mundo. De qualquer modo, a escola é produto da sociedade em que o sujeito vive e participa da inclusão deste nessa mesma sociedade (BOSSA, 1994, p.67).

É sabido que a evolução da educação vem ganhando espaço nos últimos anos devido ao uso dos recursos tecnológicos que possibilitaram oportunidades que antes não eram possíveis. O avanço do uso da tecnologia na sala de aula propicia ao estudante uma gama de informações que possibilita ter acesso a vários assuntos, conteúdos, projetos, entre outros, no qual “os alunos podem contar com a interatividade e a programabilidade possibilitada pelo computador” (MENDONÇA, 2018, p. 03).

A educação enquanto prática social constitui - se mediação fundamental para a vida no planeta. Isto porque, pela via educativa, tenta- se contribuir para a integração entre o conhecimento científico e o saber popular, visando implantar a tecnologia educacional de uma forma que venha trazer benefícios para os nossos alunos, que de certa forma, mesmo vivendo em um país tecnológico, eles não têm acesso às informações que precisam (CASTRO, 1999, p. 134).

Nesse âmbito, a tecnologia é composta por uma pluralidade de recursos pedagógicos, tencionando a construção do conhecimento e, a inserção dos recursos tecnológicos no ambiente escolar, viabiliza instrumentos mais eficientes para o processo de ensino e aprendizagem de forma mais envolvente e cativante (MENDONÇA, 2018).

Fonseca (2001, p.02) faz uma menção muito importante sobre a o uso da tecnologia ao afirmar que:

É preciso lembrar que os computadores são ferramentas como quaisquer outras. Uma ferramenta, sozinha, não faz o trabalho. É preciso um profissional, um mestre no ofício, que a manuseie, que a faça fazer o que ele acha que é preciso fazer. É preciso, antes da escolha da ferramenta, um desejo, uma intenção, uma opção. Havendo isto, até a mais humilde sucata pode transformar-se em poderosa ferramenta didática. Assim como o mais moderno dos computadores ligado à Internet. Não havendo, é este que vira sucata.

Por conseguinte, é relevante que o professor esteja preparado e saiba utilizar a ferramenta em prol das aulas, pois eles são os intercessores no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, para corroborar com a metodologia, os professores precisam

planejar e replanejar as aulas sempre visando o aprendizado dos estudantes. Sendo que, “um planejamento atualizado, construído e reconstruído, deve ser baseado na pesquisa, experimentação e resolução de problemas onde o aluno possa, com auxílio do professor chegar às próprias conclusões” (KESSLER, 2015; p. 21), uma vez que o estudante precisa ser protagonista de suas ações.

Flores (1996, apud KESSLER, 2015, p.31), corrobora ao descrever que “a informática deve habilitar e dar oportunidade ao aluno de adquirir novos conhecimentos, facilitar o processo ensino/aprendizagem, enfim, ser um complemento de conteúdos curriculares visando o desenvolvimento integral do indivíduo”.

Nesse sentido, fica claro que por meio dos recursos tecnológicos, o aluno seja questionador e sujeito de sua aprendizagem e o professor capaz de promover uma aprendizagem não somente intelectual, mas afetiva, ética e social, propiciando a autonomia.

Além da tecnologia através de computadores e tablets, Chateau (1987) aponta que outra ferramenta importante na construção de propostas pedagógicas que se voltam para o desenvolvimento do pensar, da autonomia, da interação é o uso de jogos. Afirma que o jogo exprime no estudante a curiosidade, a imaginação e contribui para o desenvolvimento intelectual, visto que é organizado com regras que precisam ser seguidas e, em especial, o respeito com o próximo, tornando-se a atividade prazerosa, fazendo com que aquele momento (aula) não seja algo imposto e difícil (CHATEAU, 1987).

Outro autor que compartilha dessa ideia é Kishimoto (1997, p. 95) ao afirmar que “o jogo não pode ser visto, apenas, como divertimento ou brincadeira para desgastar energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo, social e moral”, evidenciando-se que, a partir de jogos é possível alcançar aprendizagens significativas com os estudantes, principalmente com os estudantes com deficiência intelectual, uma vez que possibilita que aprendam de acordo com suas potencialidades, respeitando seu ritmo, auxiliando no desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático e linguístico.

Em continuidade, os softwares educativos² são excelentes aliados para auxiliar o estudante com deficiência intelectual a compreender determinados conceitos em diversas áreas do conhecimento, visto que esses softwares educativos agregam uma gama de

²“Denomina-se como software educativo aqueles programas que possuem concepções pedagógicas e educativas, ou seja, as aplicações que procuram apoiar direta ou indiretamente o processo de ensino aprendizagem” (MASCIANO, 2015, p.55).

informações capaz de romper barreiras, tornando-se facilitadores nesse processo, no qual, a função do professor é de mediador, ou seja, o professor orienta o percurso e o aluno consegue trilhar seguindo as informações, com autonomia e confiança (BONA, 2009).

Valente (1999), afirma que:

[...] a análise dos softwares educacionais, em termos da construção do conhecimento e do papel que o professor deve desempenhar para que esse processo ocorra, permite classificá-los em posições intermediárias entre os tutoriais e a programação. No entanto, cada um dos diferentes softwares usados na educação, como os softwares multimídia (mesmo a Internet), os softwares para construção de multimídia, as simulações e modelagens e os jogos, apresentam características que podem favorecer, de maneira mais ou menos explícita, o processo de construção do conhecimento. É isso que deve ser analisado, quando escolhemos um software para ser usado em situações educacionais. (VALENTE, 1999, p. 90).

Observa-se que o autor menciona uma atenção por parte do professor na escolha dos recursos tecnológicos, pois nem todos favorecem uma aprendizagem de igualdade a todos os estudantes, em especial, aos estudantes com deficiência intelectual, por isso, é necessária uma triagem cautelosa e, além disso, pensar e repensar a prática pedagógica com o intuito de beneficiar o estudo principalmente daqueles que apresentam a deficiência intelectual ou outras necessidades específicas (VALENTE 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No início deste estudo, foi percebido que os estudantes que apresentavam um diagnóstico de deficiência intelectual apresentaram baixa devolução na realização das atividades escolares remotas, e ao mesmo tempo, não buscaram orientações com a professora. Dessa forma, ao investigar essa ausência, tanto por parte dos estudantes quanto dos pais, percebeu-se que a grande maioria não dominava as ferramentas tecnológicas por falta de conhecimento e informação. De posse destes dados levantados, a professora do AEE desenvolveu um projeto com esses estudantes com intuito de possibilitar a construção do conhecimento acerca das ferramentas tecnológicas de maneira fácil e prazerosa.

Conforme sinaliza Serrano (2003), o espaço escolar se configura como um contexto privilegiado de aprendizagem, não apenas a sala de aula, mas outros espaços como o laboratório de informática por exemplo. A partir deste entendimento, as aulas do referido projeto **Aprendendo teclando** foram ministradas no laboratório de informática da

própria instituição escolar, ocorrendo uma vez por semana, com duração de 4 horas, no contraturno.

Enquanto o projeto estava sendo gestado, foi realizado um levantamento com os estudantes na presença dos familiares sobre o que eles gostariam de aprender acerca destas ferramentas; como resposta, a maioria dos estudantes disse que gostaria de aprender a “mexer” no computador, ou seja, aprender como utilizar os recursos básicos de um usuário. Determinados estudantes relataram que tem acesso ao aparelho celular, mas que seu teclado é muito pequeno, sensível e limitado, dificultando o manuseio. Um dos estudantes relatou que precisou refazer 5 vezes um trabalho escolar avaliativo enviado pelo *Google Forms* porque não conseguia finalizar pelo celular. Desse modo, as aulas no laboratório de informática iniciaram apresentando o computador e seus respectivos acessórios, o que é, como usar e para que servem.

Depois das aulas iniciais de introdução, nas quais os estudantes demonstraram domínio do equipamento, passou-se para a próxima etapa: pesquisar na internet. Essa aula foi a que mais despertou interesse nos estudantes, visto que descobriram um mundo ao seu alcance; viajaram por várias cidades, estados e outros países sem sair do ambiente escolar. Um dos estudantes que possui deficiência intelectual severa relatou que *“realmente a internet é fantástica”* ao descobrir muitas possibilidades até então inimagináveis. Em sequência, foi apresentado aos estudantes os jogos pedagógicos online, os quais possibilitam a interação e brincadeira dentro do processo de ensino-aprendizagem. Os estudantes permaneceram nesta etapa por várias semanas; foi percebido nesse momento a possibilidade de envolver as demais disciplinas nos jogos, favorecendo novas aprendizagens, e mostrando aos professores as possibilidades que cada um dos alunos apresentava para aprender.

Após o processo de exploração do computador e da internet, direcionamos os estudantes para a criação de um e-mail para cada um utilizar e se comunicar com colegas, familiares e com a professora. Após esta etapa, a professora iniciou o envio de atividades individualizadas, de acordo com a especificidade de cada estudante por e-mail. Com acompanhamento no laboratório de informática, os estudantes realizavam suas tarefas com mais independência, viabilizando mecanismo para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais acessível e primando por um desenvolvimento mais qualitativo (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000).

Percebe-se que os avanços aqui apresentados, acontece em função das mudanças no observar e fazer o trabalho pedagógico. Sobre isso, entendemos que:

As mudanças trazem a possibilidade de rever posturas, paradigmas e assumir novos compromissos e práxis educacionais mais humanas. Respeitadas as diferenças entre os seres humanos, e, quando não excluídos socialmente, quer pelas características físicas (síndromes ou lesões cerebrais, por exemplo), quer pelas manifestações cognitivas ‘esperadas’ durante a escolarização, local onde coexiste e existem infinitas nuances de ‘como se aprende’ e, ‘como se ensina’, o desenvolvimento de cada sujeito avança significadamente nas conquistas pessoais e sociais.(SILVA, 2007, p.28)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observou-se que a implantação desse projeto por parte da professora do AEE foi fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, possibilitando sua autovalorização no processo de aprendizagem e incentivando seu senso de capacidade para usar a tecnologia a seu favor, sendo que, a tecnologia é uma ferramenta muito eficaz nesse percurso, posto que, o envolvimento, a participação e a interação dos alunos com a propostas foi muito significativa. Outro fator positivo foi à evolução da aprendizagem dos estudantes em relação a manusear o equipamento, visto que no início do projeto eles não tinham noção da utilidade do computador, desde uma atividade simples como digitar um texto e inserir os sinais de pontuação, bem como acentuá-los. E na medida da execução das aulas, eles demonstram domínio em navegar com autonomia, enviar e-mail e receber. Além disso, o grupo vem se destacando nas aulas de informática com o professor regente, pois auxiliam alguns colegas que tem dificuldades, seja para selecionar, copiar ou colar uma imagem.

Ressalta-se também outro ponto positivo, que foi a interação dos alunos do projeto com os colegas de sala. Esses alunos, com deficiência intelectual, agora são bem acolhidos, trocam ideais, compartilham diálogos, visto que antes da realização do projeto somente alguns colegas lhes dirigiam a palavra, pois a turma cultivava a ideia de que os estudantes com deficiência intelectual não dominavam os conteúdos escolares e, por isso, eram menosprezados.

Perante os avanços adquiridos pelos alunos por meio do projeto: Aprendendo teclando, optou-se pela continuidade do mesmo, com as aulas no laboratório de informática, uma vez que favoreceu a autoestima dos estudantes, aprendizagem significativa e o reconhecimento por parte dos colegas de que a pessoa com deficiência intelectual não pode ser julgada pela deficiência, pois são sujeitos capazes de aprender

desde que as propostas sejam flexibilizadas de acordo com as necessidades e potencialidades dos mesmos.

Conclui-se então, que o uso do computador e demais ferramentas tecnológicas, tanto no espaço do AEE como na sala regular, enriquece a comunicação entre estudante e professor, possibilitando conhecimento para o uso de jogos educativos online e atividades diversas, que articuladas, bem-organizadas propiciam a aprendizagem e ampliação dos conhecimentos acadêmicos, fazendo sentindo para os estudantes.

À medida que os professores desenvolvem uma posição de respeito frente às diferenças humanas, sejam elas de que ordem forem, vão se delineando espaços escolares em que as posturas de segregação acabam perdendo campo de atuação e assim, deixam de influenciar as práticas pedagógicas discriminatórias, reduzindo-as até sua completa anulação permitindo a emergência de práticas inclusivas potentes, reflexivas e que atendam o princípio de equidade.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. **Problemas da Poética em Dostoievski**. Tradução de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

BONA, Berenice de Oliveira. Análise de softwares educativos para o ensino de matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. **Experiências em Ensino de Ciências**, v.4, p. 35-55. Carazinho, 2009.

BOSSA, N. A. **A psicopedagogia no Brasil**. Contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jul. 2008b. Seção 1, Edição 131, p. 1. Disponível em: <http://www2.senado.gov.br/bdsf/item/id/99423>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: **Presidência da República**, 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 25 de set. de 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: **Presidência da República**, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 de set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. Nota técnica nº 24, de 21 de março de 2013. Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: **MEC**, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 25 de set. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: **MEC/SEESP**, 2008a.

CANAL, Sandra. **A inclusão do estudante com transtorno do espectro autista (TEA) na Educação Superior**. 139f. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós – Graduação em Educação, PUCRS, 2021.

CASTRO, Nivalde, J. Tecnologias da informação no ensino de economia. In FERREIRA, J. M. Carvalho (org.) **Jornadas Pedagógicas**. Lisboa: ISEG-UTL, 1999.

CERQUEIRA, J.B. e FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial**. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 15. ed., abril de 2000.

CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. (Guido de Almeida, trad.). São Paulo: Summus Editorial, 1987.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, YVONNA. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, Norman K; LINCOLN, YVONNA. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. P.15 – 42.

FONSECA, L. Tecnologia na Escola. Disponível em: <http://www.aescola.com.br/aescola/seções/20tecnologia/2001/04/0002>. Acesso em: 20 de set. de 2021.

GALVÃO FILHO, T. A. Tecnologia Assistiva: favorecendo o desenvolvimento e a aprendizagem em contextos educacionais inclusivos. In: GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. (Org.). **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2012 p. 65-92.

GARGHETTI, F. C.; MEDEIROS, J. G.; NUERNBERG, A. H. Breve história da deficiência intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, [S. l.], n. 10, 2013. Disponível em: <https://150.214.170.182/index.php/reid/article/view/994>. Acesso em: 25 sep. 2021.

KESSLER, Maria de Lourdes Moraes. **O uso da tecnologia na prática docente**. (Especialização), Universidade Federal do Rio Grande do Sul-CINTDE/UFRGS. 2015. Disponível em:

<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/133912/000981822.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 de set. 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2º edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MASCIANO, Cristiane Ferreira Rolim. **O uso de jogos do software educativo**. Hércules e Jiló no mundo da matemática na construção do conceito de número por estudantes com deficiência intelectual. Dissertação de Mestrado em Educação. Brasília: UnB/FE/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. O computador como inovação para a aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Congresso Internacional de Educação e Tecnologia. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. **CIET: EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/800>. Acesso em: 25 set.2021.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Editora Práxis, Bauru/SP, 2007.

OLIVEIRA, Juliana de. **Escolarização inclusiva e transtorno do espectro autismo no município de Barueri (SP)**: perfil dos alunos e perspectivas dos pais. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2012.

SANTOS, Aline de Almeida. **Inclusão escolar de crianças diagnosticadas com transtorno do espectro autista: significados e práticas**. 2016. 131 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SERRANO, A. **Oportunidades de aprendizagem para a criança nos seus contextos de vida**. Psicologia, Lisboa, Vol. 17, p. 65-80, jan. 2003.

SILVA, Karla Fernanda Wunder. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental: possíveis causas do insucesso**. 184f. Dissertação de Mestrado- Programa de Pós – Graduação em Educação, UFRGS, 2007.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: NIED/UNICAMP, 1999.

Capítulo 2

A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOS FÓRUNS DE DISCUSSÃO, EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E ESTÁGIO CURRICULAR NA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO:
REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DOS FÓRUMS DE DISCUSSÃO, EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA E ESTÁGIO CURRICULAR NA PRÁTICA
EMANCIPATÓRIA**

Mauro José de Souza

*Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação na
UFMT/Cuiabá (2020-2024)*

Marilene Marzari

Doutora em Educação pela PUC/GO (2010)

Resumo

Este estudo emergiu das reflexões realizadas, por meio de reuniões, em um projeto de extensão intitulado: “Licenciaturas em debate – formação continuada de professores, no Campus Universitário do Araguaia”, da Universidade Federal de Mato Grosso (CUA/UFMT). A produção deste texto resultou do seguinte questionamento: Em que medida um fórum de discussão, enquanto projeto de extensão, pode impactar na reflexão sobre o estágio curricular supervisionado e a qualificação da formação continuada de professores na educação superior? No enfrentamento a esta questão tínhamos como objetivo analisar o alcance da extensão universitária, materializada por meio de um fórum de licenciaturas, na formação continuada de professores na educação superior, por meio da reflexão a respeito do estágio curricular supervisionado, com vista à qualificação docente neste âmbito. Metodologicamente nos utilizamos de leituras de autores que versam a respeito do estágio supervisionado e de depoimentos de participantes do projeto de extensão, professores representantes das diferentes licenciaturas que integram o CUA/UFMT, juntamente com docentes que recebem os alunos das licenciaturas na educação básica, *lócus* de realização dos estágios supervisionados. Assim, os dados foram levantados durante as discussões realizadas por meio de rodas de conversa e, também durante a realização do fórum sobre o tema gerador e correlacionados com a teoria desenvolvimental, à luz do materialismo histórico e dialético. Como resultado sinalizamos que foi possível vislumbrar que a extensão universitária, enquanto processo coletivo de reflexão sobre a ação, pode ser uma potente aliada à formação continuada do docente universitário, além de sinalizar possibilidades para o amplo caminho a ser percorrido pelos estágios curriculares supervisionados, enquanto componente de uma formação profissional emancipatória, capazes de subsidiar uma prática pedagógica por meio da internalização do conhecimento historicamente constituído pela humanidade.

Palavras-chave: Extensão universitária; Educação superior; Formação continuada; Estágio curricular supervisionado; Emancipação.

Abstract

This study emerged from the reflections carried out, through meetings, in an extension project entitled: "Debate Degrees - Continuing Teacher Education, at the University Campus of Araguaia", from the Federal University of Mato Grosso (CUA/UFMT). The production of this text resulted from the following question: To what extent can a discussion forum, as an extension project, impact the reflection on the supervised curricular internship and the qualification of the continuing education of teachers in higher education? In facing this issue, we aimed to analyze the scope of university extension, materialized through a forum of licentiates, in the continuing education of teachers in higher education, through reflection on the supervised curricular internship, with a view to teacher qualification in this area. scope. Methodologically, we used readings by authors that deal with supervised internship and testimonies from participants of the extension project, professors representing the different degrees that make up the CUA/UFMT, together with professors who receive students from degrees in basic education, locus of supervised internships. Thus, data were collected during discussions held through conversation circles and also during the forum on the generating theme and correlated with developmental theory, in the light of historical and dialectical materialism. As a result, we indicate that it was possible to see that university extension, as a collective process of reflection on action, can be a powerful ally to the continuing education of university professors, in addition to signaling possibilities for the broad path to be followed by supervised curricular internships, while component of an emancipatory professional training, capable of subsidizing a pedagogical practice through the internalization of knowledge historically constituted by humanity.

Key words: University Extension; College education; Continuing training; Supervised internship; Emancipation.

Introdução

As diferentes possibilidades de ensino, a demanda pela qualificação profissional e de suas variantes fazem com que o debate atual envolvendo o fenômeno educativo, os processos relacionados ao par dialético ensino e aprendizagem e o desenvolvimento profissional docente ocupem lugar privilegiado na literatura produzida, sendo responsáveis por muitas publicações em diversas áreas de conhecimento. No entanto, questiona-se as formas como esta vasta produção tem se materializado, o que pode ser expresso por meio da dialética quantidade *versus* qualidade.

Os estudos de Antunes (2018) mostram que nos últimos anos, sobretudo, após sofrerem com os impactos da mundialização e da globalização, os trabalhadores tiveram gradativa dificuldade de acesso ao conhecimento. Oriundo deste cenário, a lógica implementada pela nova configuração do capital tem impactado significativamente as

práticas humanas, e induzido uma busca pelo conhecimento de maneira isolada, como se esta ação dependesse somente do sujeito dificultando ações coletivas. Decorrente desta realidade, a docência, sendo uma das formas de atividade denominada de trabalho, sofre um processo de precarização nas suas condições concretas, o que induz a práticas individualistas, fragmentadas e descontextualizadas, que tendem a reproduzir e reforçar a alienação social. Esta realidade intensifica o distanciamento já presente na relação entre a universidade e a educação básica, lócus de ação dos estágios curriculares supervisionados das licenciaturas, dificultando esta interlocução.

Nesse contexto, a formação e qualificação profissional docente sofre um processo de aligeiramento e superficialidade que, de acordo com Antunes (2018), vem mostrando sinais de instabilidade e incerteza, apontando na direção do ensino profissionalizante. Nesta perspectiva, a formação inicial tem sido marcada por uma organização curricular fragmentada e pouco produtiva: disciplinas isoladas e desconectadas de um tempo e espaço de aprendizagem; cursos de licenciatura que enfatizam a formação de bacharéis e práticas de ensino que dificilmente conseguem romper os limites do conhecimento empírico, estimulando ações individualizadas e pragmáticas. Neste horizonte, a formação continuada do docente universitário, uma das etapas de seu desenvolvimento profissional docente (GARCIA, 1999; ALMEIDA, 2021) vem sendo dificultada, quando não desmobilizada. Uma das práticas que tem sofrido o reflexo desta amarga realidade tem sido a disciplina de estágio curricular supervisionado, que se configura essencial para a formação do futuro professor no interior dos cursos de licenciatura. Esta realidade atinge não apenas os professores em formação, mas também os professores formadores, impactando, muitas vezes, negativamente em seus processos de qualificação da formação docente.

É fato que temos muitos exemplos exitosos de aplicação deste conteúdo, mas diante do cenário que se instala, em muitas ocasiões o estágio curricular supervisionado tem sido problematizado numa perspectiva reducionista, ficando restrito ao cumprimento de horas para aplicação de determinados conteúdos, por vezes desconectados das efetivas necessidades pedagógico-didática das instituições no qual são realizados. Nessa perspectiva, deixa-se de discutir outros “[...] problemas que ocorrem na atuação cotidiana do professor” (MIZUKAMI et. al., 2002, p. 20).

Superar essa prática em favor de outras possibilidades de planejamento e desenvolvimento dos estágios com vistas a enfatizar o essencial do processo educativo –

aprendizagem e desenvolvimento - não é apenas necessário, mas fundamental. Neste bojo, pode representar um avanço considerar como estratégia de organização pedagógica o tripé acadêmico: ensino-pesquisa-extensão, e, nesta direção, reconhecer esta tríade como essenciais em suas especificidades, porém passíveis de intercâmbio e articulações. Neste ensejo nos indagamos: Em que medida um fórum de discussão enquanto projeto de extensão pode impactar a reflexão sobre o estágio curricular supervisionado e a qualificação da formação continuada de professores na educação superior?

A fim de aclarar estas demandas, este estudo teve como objetivo analisar o alcance da extensão universitária, materializada através de um fórum de licenciaturas, na formação continuada de professores na educação superior por meio da reflexão sobre o estágio curricular supervisionado, com vistas à qualificação docente neste âmbito.

Formação de professores na educação superior

Como prática social, a constituição dos processos formativos dos professores na educação superior ainda não figura com protagonismo na produção acadêmica atual, embora nas últimas décadas tenha dado um salto qualitativo e quantitativo na produção teórica sobre o tema. Instaura-se processual e continuamente na conjuntura das engrenagens organizacionais que as protagonizam, organizando-se como mediações entre as práticas e as tendências valorativas e ideológicas que lhes são referentes nos diferentes contextos (CUNHA, 2020). Neste entendimento, compreender a formação docente na educação superior implica estar aberto a instâncias mais amplas de entendimento implicadas no exercício do poder, diretrizes políticas, sociais e culturais que incidem individual ou coletivamente, direta ou indiretamente na função docente (ALMEIDA, 2013).

Embora o modelo histórico primordial da educação superior no Brasil estivesse pautado na formação profissional, a partir das décadas de 1960 e 1970 passa a ser reconhecida como potencial espaço para a produção de conhecimento vinculado ao fortalecimento do Estado Nacional, em atendimento a um modelo desenvolvimentista que fundamentou as políticas públicas neste período (CUNHA, 2000). De maneira geral, este modelo estrutural tem dirigido uma formação de professores na educação superior tendo a pesquisa como base e os programas de pós-graduação *stricto-sensu* como *locus* privilegiado de desenvolvimento, estimulando a docência como atividade científica e a

formação do professor universitário como investigador especialista (ALMEIDA, 2013). Desse modo, a formação do professor universitário como pesquisador acaba por se tornar uma base construtora do perfil deste profissional, numa visão dicotômica que em última instância segrega o ensino da pesquisa, atribuindo à segunda o protagonismo (CUNHA, 2000), dicotomia que impactará indubitavelmente a extensão universitária, configurando um tripé ensino-pesquisa-extensão expressivamente desproporcional.

No atual cenário da formação de professores, várias ações e diretrizes vêm impactando significativamente os currículos e o funcionamento dos cursos de licenciatura, o perfil dos egressos, a forma de avaliação dos cursos já existentes e dos novos a serem criados, além dos professores formadores. A Universidade, enquanto instituição social responsável pela construção do saber científico e pela promoção de sua interface com a sociedade, embora não se furte ao debate e à produção de conhecimentos, vem sofrendo constantes ataques à legitimação de sua função, muitas vezes, colocando em xeque sua autonomia enquanto instituição educativa (PAVÃO E CASTRO, 2016). Longe de ser uma questão atual, esta realidade já vem sendo sentida a algum tempo. A década de 1990 representou um período profícuo para o desenvolvimento das políticas sociais e econômicas da chamada agenda neoliberal (CARVALHO, 2007), protagonista de uma nova ordem global de diminuição dos investimentos do Estado nas políticas sociais (HARVEY, apud ZAMORA e LESSA, 2019; SHIROMA, 2021; LINDOSO e SANTOS, 2019). Esta agenda suscita, em consequência, uma nova ordem educativa, marcada pela associação de suas políticas às tendências de mercado, acirrando o conflito entre a sociedade do conhecimento e a economia do conhecimento (ANTUNES, 2018). Neste espectro, grandes conglomerados multinacionais instituem uma espécie de estado avaliador de ascendência regulatória e condiciona a educação superior no Brasil diretamente aos interesses das agências internacionais de fomento. Assim, a universidade passa a ser regulada pelos mesmos impulsos. Este poder regulatório impacta diretamente no estabelecimento de políticas públicas, e no caso em questão, nas políticas de formação de professores (MOROSINI e MENTGES, 2020)

Nesse sentido, mesmo gozando de autonomia institucional, aprisionadas nas políticas de precarização do ensino e do Estado mínimo, as universidades têm enfrentado dificuldades para investir na formação pedagógica continuada e na institucionalização de programas e políticas públicas de formação continuada de seus docentes, salvo nas

ocasiões em que atrelam esta formação à legitimação de estágios probatórios de docentes iniciantes na universidade (BERALDO, SILVA e VELOSO, 2007; CASAGRANDE, 2020).

Extensão Universitária: fóruns como espaços de reflexão e discussão.

Na pauta das relações entre política educacional, ensino e aprendizagem, tem-se delineado a necessidade de ações emancipatórias na direção do enfrentamento das condições precárias a que estamos sendo expostos pela lógica neoliberal que, segundo Libâneo (2012), apesar de apresentar-se com um discurso humanista, potencializa a exclusão social, principalmente dos mais pobres. Nesse contexto, os movimentos de resistência, intensificam práticas reflexivas, estabelecidas coletivamente como espaços para formação da consciência a respeito da realidade sócio-histórica-cultural e, conseqüentemente, da própria prática docente, uma vez que:

Pensar a prática fundamentalmente é o momento que a epistemologia se faz presente na ação docente, tal processo amalgamado com método será capaz de produzir um profissional que seja atualizado, que seja capaz de produzir práxis em suas ações pedagógicas cotidianas, para tanto, a formação se torna fundamental para construção efetiva do professor. (SOUZA, SOUZA e SANTOS, 2018, p. 137).

Os fóruns de licenciatura, como espaço de interação coletiva se apresentam como alternativas capazes de viabilizar e mediar este processo, possibilitando formas de coletivização e discussão de alternativas para melhor entendimento da realidade social historicamente constituída, promovendo, por meio do diálogo, o desenvolvimento de ações reflexivas e emancipatórias.

A palavra ‘fórum’ ou simplesmente ‘foro’ possui alguns significados que, somados nos trazem um panorama mais autêntico sobre seu significado. Na Roma antiga, ‘foro’ representava “a praça pública que servia de ponto de encontro, onde se localizava o mercado, se realizavam assembleias populares e os magistrados julgavam causas, fórum” (MICHAELIS *online*, 2019). Assim, designava a praça pública que ficava no centro de cada uma das cidades romanas representando o *lócus* onde funcionava a própria justiça. Dessa maneira,

Era no *Forum Romanum* que ocorria a censura, quando se estabelecia o ordenamento da sociedade, definindo o status de cada cidadão na hierarquia da *urbe* e, portanto, determinando as diretrizes da vida dos cidadãos e do dever da cidade. O *Fórum Romanum* era, então, o centro do

poder público e o núcleo político de Roma, cujo eixo era o Templo de Vesta (HORVAT, 2007, p. 282, grifos do autor).

Para além de outros significados, o termo atualmente é também associado a um local virtual específico, representado por um *site*, *chat* ou *blog*, com finalidade de estimular o diálogo sobre temáticas públicas, podendo ser chamados de fóruns eletrônicos, os quais oportunizam inclusive assuntos de natureza educacional ligada aos aspectos formais do ensino.

No âmbito da educação, os fóruns comumente têm sido realizados por meio de assembleias ou reuniões presenciais, cujas temáticas, elencadas coletivamente, são problematizadas pelos participantes e discutidas a partir de diferentes perspectivas teóricas. Assim, os fóruns se constituem como espaço aberto ao diálogo, nos quais buscam-se, nestes contextos, conhecer, engendrar, comunicar e deliberar sobre os processos relativos à produção de conhecimento em uma determinada área da educação e/ou de práticas de ensino, podendo estas serem recriadas à luz das discussões e entendimentos das diferentes compreensões da realidade social, historicamente construída e socialmente modificada.

Nessa perspectiva, desde abril de 2018, professores e estudantes das diferentes Licenciaturas³ que integram o Campus Universitário do Araguaia (CUA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) realizam reuniões periódicas, inicialmente organizadas para a reflexão sobre os estágios supervisionados. Tendo em vista a necessidade de ampliar o debate, os encontros passaram a englobar outros temas de interesse coletivo, dando origem a um projeto permanente de estudo, formalizado por meio do Programa de Extensão: “Formação de professores: diálogos entre a universidade e a educação básica”⁴, no qual, inicialmente, se vincularam dois projetos: “Licenciatura em debate: formação continuada de docentes UFMT/CUA” e “Fórum das Licenciaturas do Araguaia”. Este programa apresenta como finalidade e justificativa a criação de espaços de interlocução entre a universidade e a educação básica, com foco na formação inicial e permanente dos professores que atuam nos diferentes níveis da educação.

A partir dessa perspectiva, o fórum das licenciaturas tem se constituído como uma das ações extensionistas desse programa, o qual apresenta-se alicerçado no projeto “Licenciaturas em debate: formação continuada de docentes da UFMT/CUA”, cuja

³ Biologia, Educação Física, Física, Geografia, Letras, Matemática e Química

⁴ Disponível em: <https://sistemas.ufmt.br/ufmt.six/Comum/Programa/Detalhes?programaUID=506>

intenção é desencadear discussões a respeito de temáticas suscitadas pelas licenciaturas, estimulando a participação em eventos e a produção científica com foco na qualificação do docente da educação superior. Em sua materialidade, foram organizadas reuniões quinzenais com temáticas distintas, anteriormente programadas e divulgadas em canais de comunicação do grupo (e-mail e *WhatsApp*). A parte introdutória, geralmente conduzida por um professor integrante do grupo ou convidado externo, que constava de uma breve explanação sobre o tema, seguida por um fórum de discussão, onde os participantes têm a oportunidade de apresentarem suas reflexões e vivências acerca da temática. A partir dos aportes oferecidos, deliberava-se sobre seus desdobramentos, considerando as peculiaridades e demandas apresentadas.

O recorte que trazemos foi proveniente de uma série de 03 reuniões envolvendo a temática estágio curricular supervisionado, demanda suscitada por meio de debates anteriores. Oriundo desta demanda, a problematização em questão incide sobre as atuais condições do estágio supervisionado nas diferentes licenciaturas que integram a UFMT/CUA. Nessa perspectiva, este estudo tem como objetivo analisar o alcance da extensão universitária, materializada por meio de um fórum de licenciaturas, na formação continuada de professores na educação superior por meio da reflexão sobre o estágio curricular supervisionado, com vistas à qualificação docente neste âmbito. Neste ensejo, demonstrar a necessária instituição e articulação de espaços, como os fóruns de licenciatura, para interlocução, discussão e reflexões sobre a ação docente e tomada de decisão em prol da educação, com vistas à qualificação da formação continuada do docente da educação superior.

Para um melhor entendimento acerca dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura, elaboramos um breve panorama de sua história no Brasil e, na sequência, estabelecemos um diálogo com as experiências relatadas pelos professores participantes nas reuniões do projeto de extensão especificamente destinadas a esta temática, mencionadas anteriormente. E nesse bojo, buscaremos uma aproximação com os conceitos da teoria desenvolvimental como possibilidade de mudanças no contexto da educação escolar e social.

Estágios Supervisionados no Brasil

A realização do estágio curricular supervisionado tem papel fundamental na

formação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, pois se constitui em um momento privilegiado da formação; por um lado, porque os acadêmicos vivenciam a realidade concreta das escolas e por outro, assumem a prática de ensino das disciplinas de sua formação acadêmica, mais especificamente durante o exercício da regência. Nos dizeres de Pimenta e Lima (2006) esse período de exercício prático faz com que os acadêmicos aprendam a fazer 'algo' ou 'ação'. Nessa perspectiva, o estágio é concebido como

[...] um espaço de aprendizagem do fazer concreto [...] onde um leque de situações, de atividades de aprendizagem profissional se manifestam para o estagiário, tendo em vista a sua formação. O estágio é *lócus* onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente (BURIOLLA, 2001, p. 13).

Nas licenciaturas, as atividades de estágio devem ser realizadas por meio de parcerias entre escola e instituições formadoras que tem a responsabilidade de planejar, acompanhar e orientar os estagiários nas escolas campo. Esse processo se constitui em momento importante, tanto para os estagiários que estão concluindo mais uma etapa em sua formação profissional como para a instituição formadora que apresenta/disponibiliza para a comunidade acadêmicos que estão concluindo um curso com competência teórico/prático capazes de exercer a profissão na sociedade.

Na experiência vivenciada durante a realização do estágio supervisionado, mais especificamente da regência o “[...] ensino é fundamentalmente baseado na relação entre experiência acumulada na prática e teoria construída (PASSINI, 2007, p. 29). Assim, a atividade de ensino está diretamente relacionada com a prática, pautada nos saberes teórico-práticos apreendidas no decorrer da formação acadêmica. Em face disso, a efetivação do estágio supervisionado nas escolas campo é indispensável para que se atinja tanto os objetivos pessoais como da universidade e da comunidade.

A primeira regulamentação em relação ao estágio supervisionado se deu com a publicação do Parecer n. 292, de 14 de novembro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), no qual os cursos de licenciatura sofreram modificações com o desmembramento das Faculdades de Filosofia e a criação das Faculdades de Educação, até então responsáveis pela formação pedagógica dos professores em nível superior. Esse Parecer fixa os currículos mínimos para os cursos de licenciatura e estabelece as disciplinas pedagógicas que sofreram uma redução no currículo mínimo do licenciado e possibilitaram a transferência dos estágios realizados nos Colégios de Aplicação para as

escolas da comunidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelece normas a respeito da formação de profissionais da educação e remete ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaboração das diretrizes curriculares para os cursos de graduação, em todo território nacional. Assim, a Resolução do CNE/CP n. 1, de 18 de fevereiro de 2002 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução do CNE n. 02 de 19 de fevereiro de 2002, fixa a duração e a carga-horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, com no mínimo de 2.800 horas. Assim, o Inciso II, Art. 01 “[...] estabelece a carga-horária de 400 horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso” (BRASIL, 2002, p. 01). Além disso, a referida Resolução versa a respeito das práticas como componente curricular que devem ser vivenciadas ao longo do curso, perfazendo um total de 400 horas. Estas modificações foram implementadas para favorecer uma maior aproximação dos estudantes em formação inicial com a realidade vivenciada pela Educação Básica.

Em 2008 ocorre a alteração, dentre outras, do Art. 82 da LDB n. 9.394/96 com a aprovação da Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008, que trata das questões trabalhistas e do exercício didático-pedagógico dos estágios. No Art. 01 a lei pontua que o estágio se constitui como

[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008, p. 1).

Outra iniciativa de incentivo à docência tem sido o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), proposto pela Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, regulamentado e atualizado pela Portaria n. 096 de 18 de julho de 2013 e executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O PIBID é apresentado como uma política de formação inicial de docentes, conforme atesta o Decreto nº. 7.219, de 24 de junho de 2010, que visa, de acordo com seu Art. 01: “[...] fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de

docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2010, p. 01).

Em 2015 o CNE publica a Resolução de CNE/CP n. 2, de 1 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa Resolução amplia a carga-horária mínima dos cursos de licenciatura, de 2.800 horas para 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, mantendo inalteradas as cargas horárias do estágio supervisionado e da prática como componente curricular estabelecidas pela Resolução n. 02, de 19 de fevereiro de 2002.

Outra mudança que diz respeito a formação de professores refere-se a publicação da Portaria n. 38, de 28 de fevereiro de 2018, por parte da Capes, que institui o Programa de Residência Pedagógica (PRP) que tem como finalidade “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (BRASIL, 2018, p. 1). De acordo com esta portaria, o PRP deve ser implementado na segunda metade do curso, período que coincide com a realização dos estágios supervisionados nas licenciaturas. Cabe ressaltar que, tanto o Pibid como o PRP são programas desencadeados pela Capes e não se constituem como obrigatórios, e embora não estabeleçam objeto específico deste ensaio, algumas reflexões se fazem necessárias.

Ainda que não obrigatórios, a demanda pela participação nestes programas é grande, pois disponibilizam recursos financeiros a seus participantes, apesar de não conseguir contemplar a totalidade dos estudantes interessados neste auxílio. Outro ponto a ser destacado diz respeito aos objetivos desses programas que guardam estreita proximidade com as atividades previstas para os estágios curriculares supervisionados, que são obrigatórios, causando certa sobreposição de conteúdo, em algum contexto sendo validada a participação acadêmica no PRP como horas de estágio curricular supervisionado. Acreditamos que esta prática tende a se configurar como excludente e discriminatória, pois privilegia duplamente os participantes do PRP, tratando de forma desigual e injusta os que não foram contemplados pelo processo seletivo. Além disso, corre-se o risco de que a institucionalização do referido programa provoque uma espécie de esvaziamento do próprio estágio curricular supervisionado. Reflexões mais

aprofundadas sobre a estas questões já começam a impactar a produção acadêmica, porém, conforme anunciado extrapolam o contexto do presente estudo.

Estágio e formação docente: diálogo com a teoria desenvolvimental

A trajetória dos estágios curriculares supervisionados nos cursos de licenciatura tem sido marcada por uma formação que, embora amplamente discutida, materializa-se, na ação pedagógico-didática, com a separação entre teoria e prática e o fazer do pensar/refletir. Nesse sentido, alguns autores sinalizam que, neste viés, esta prática tem sido organizada a partir da lógica do conhecimento empírico e do modo de vida posto. Ortigara e Coral (2016) apresenta uma discussão sobre:

Esses mesmos conhecimentos, produzidos a partir de uma perspectiva ontológica realista empírica, no âmbito da educação, influenciam e condicionam a formação e a prática pedagógica dos professores. Se partimos da compreensão que conteúdo e forma estão em relação necessariamente dialética, ao se apropriar de um conteúdo empobrecido teórico e cientificamente, o professor terá uma menor probabilidade de compreender a realidade, a educação, o ensino e, conseqüentemente, a sua atuação como docente também ocorrerá sob uma perspectiva empírica de realidade (p. 101).

O estágio supervisionado, pensado a partir das teorias críticas, ainda tem sido desafio para a maioria dos cursos de licenciatura. Se por um lado tendem a desenvolver uma formação dissociada das demais atividades desenvolvidas, tanto no curso de licenciatura como no contexto das escolas campo de estágio, por outro desenvolvem a atividade de estudo pautado no conhecimento empírico e isso se materializa durante a realização da regência.

Isso nos remete a abordagem histórico-cultural, fundamentada na matriz filosófica do materialismo histórico e dialético, preconizada por Vygotsky e seus colaboradores que contribui para a sistematização de uma prática docente a partir de uma base psicológica que contempla o sujeito enquanto constituído historicamente, diferenciando-se das teorias psicológicas Behaviorista e Inatista, a primeira por considerar o sujeito como folha em branco/tábula rasa e a segunda por acreditar que as ideias são inatas.

O materialismo histórico-dialético e a abordagem histórico-cultural formam as bases teóricas para a elaboração da teoria desenvolvimental preconizada por Elkonin e Davídov, que apresenta amplo potencial de contribuição na formação do pensamento

teórico dos escolares. As pesquisas desenvolvidas por estes autores mostraram que, em sua maioria, as escolas privilegiam a formação do pensamento empírico, importante, mas insuficiente para o desenvolvimento cognitivo dos escolares. Nesse sentido, Davídov (1988) enfatiza que a escola que transmite informações e fatos isolados torna-se insuficiente para a promoção da apropriação com autonomia dos conhecimentos produzidos historicamente, dificultando a leitura da realidade social ampla, uma vez que esse pensamento se constitui pelo “[...] conhecimento do imediato na realidade, justamente do aspecto que se expressa pela categoria de existência presente [...]” (DAVÍDOV, 1988, p. 123). Assim, o conceito formado a partir do pensamento empírico permite a compreensão aparente do objeto, ou seja, pelo caminho do concreto, sensorial e imaginável, conduzindo a uma generalização empírica. Daí que esse conhecimento se limita a descrever, nomear, quantificar, catalogar, expor, esquematizar o que é possível de ser observado diretamente e imediatamente pelos sentidos.

Diferente disso e considerando a especificidade acerca do estágio curricular supervisionado, na perspectiva crítica, ele deixa de ser considerado apenas um componente curricular para integrar-se ao corpo de conhecimentos dos cursos de formação de professores e da realidade vivenciada pelas escolas campo para desenvolver

[...] atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, a fim de compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresentam, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente, nas instituições (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 55).

Tal compreensão considera o estágio como processo de ensinar e aprender no contexto formativo em sua totalidade histórica. Para isso, as práticas pedagógico-didáticas devem envolver, segundo Pimenta e Lima (2004), todas as disciplinas e professores do curso de formação inicial em torno de um projeto político-pedagógico, no qual o estágio se constitua como pesquisa, possibilitando que a relação entre os saberes teóricos e práticos, sejam uma constante durante todo o percurso de formação. Para que esta realidade se materialize, torna-se imprescindível a formação do pensamento teórico, que se constitui a partir da abstração e da reflexão teórica, na qual se identificam as relações genéticas do objeto do conhecimento, seu princípio geral que serve como uma base para a análise do objeto, desde sua origem (gênese) até as transformações e relações internas que o constituem. Assim, o pensamento teórico

[...] é a forma de atividade mental por intermédio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações, que em sua unidade refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, isto é, como ação mental especial (DAVÍDOV, 1988, p. 126).

Neste entendimento, considera-se a teoria desenvolvimental como uma proposta necessária, não apenas na formação inicial de professores mas também em seus processos de formação continuada, provocando reflexões e interlocuções necessárias com a educação básica, pois apresenta, em sua própria constituição, uma organização didática que supera o pensamento empírico com a formação do pensamento teórico. Assim,

[...] essa possibilidade está concretamente formulada na proposta de ensino desenvolvimental de Davídov que, a partir de uma base materialista histórico-dialética, postula o ensino organizado de forma a conduzir o desenvolvimento das funções psíquicas superiores [...] pela apropriação e pela compreensão das relações essenciais gerais dos objetos, e não meramente das relações aparentes. Em outros termos, os conhecimentos de que trata e de que necessita o ensino desenvolvimental podem ser produzidos por uma perspectiva de ciência fundamentada no realismo crítico, que ultrapassa o limite do empírico da tendência dominante na atual produção de conhecimento [...] (ORTIGARA, V.; CORAL, M.A., 2016, p. 102)

Nestes termos, a qualificação na formação de professores, seja inicial ou continuada, agrega elementos capazes de superar a racionalidade técnica, que tem, ao longo da história, induzido a ações docentes alienadas ao contexto sócio-histórico, político e cultural mais amplo.

Estágio curricular supervisionado: diálogos estabelecidos no Fórum a respeito de experiências dos cursos de licenciatura

Os encontros formativos ocorridos no interior do projeto intitulado: “Licenciatura em debate: formação continuada de docentes UFMT/CUA” demandaram um estudo particularizado das questões relativas aos estágios curriculares supervisionados dos cursos envolvidos. As leituras e discussões a respeito das disciplinas diretamente envolvidas foram intensificadas, bem como buscas na literatura sobre as reflexões atuais acerca da temática. Inicialmente foi previsto um encontro para essa discussão, para que os envolvidos no projeto pudessem relatar e entender melhor como cada curso desenvolve essa disciplina, valorizando um processo de intercâmbio de experiências com

o estágio. Foram disponibilizados ainda alguns textos para leitura prévia, a fim de fomentar as discussões e reflexões. Neste encontro foi possibilitado aos participantes expressar suas vivências, percepções, opiniões e contribuições, com vistas provocar outras possibilidades de realização dos estágios, seja observando os diferentes *lôcus* de ação, seja pensando na qualificação da formação docente para esta ação. Inicialmente foram realizadas leituras que tratam de experiências com estágios desenvolvidos no país e, na sequência, reflexões e debates foram desencadeados a partir da interlocução com professores que atuam com os estágios nas licenciaturas UFMT/CUA. Diferente do previsto, foram necessárias mais duas outras reuniões de formação para que este assunto fosse minimamente debatido. Os dados apresentados neste estudo foram levantados nestas reuniões coletivas, através de discussões oportunizadas por meio de rodas de conversa sobre o tema e correlacionados com a teoria desenvolvimental, à luz do materialismo histórico e dialético.

Experiências relatadas pelos docentes – formação em processo

Embora a participação não tenha sido unânime dos docentes nas três reuniões que compõem esta análise, podemos atestar que 08 docentes fundamentaram estas reflexões. De acordo com os relatos apresentados pelos professores envolvidos com as disciplinas de estágio supervisionado, percebemos uma certa preocupação destes em buscar perspectivas para a superação da dualidade teoria x prática, ou seja, a concepção de estágio enquanto aplicação prática da teoria adquirida durante o curso de formação acadêmica e de práticas pontuais que fragmentam a totalidade do processo educativo na educação básica. Alguns professores relatam perceber uma espécie de ‘senso comum’ no tocante a esta prática, de onde emergem pensamentos do tipo: na universidade se ensina a teoria, mas a prática se aprende na escola, o que, de certa maneira reforça esta dualidade e alimenta esta concepção de ensino na formação permanente do professorado envolvido. Os estudos de Gatti e Barreto (2009) trazem reflexões que se assemelham às pontuadas por estes professores, mais especificamente no que diz respeito a existência de algumas limitações recorrentes na maioria dos cursos, destacando-se: a predominância nos currículos de disciplinas específicas em detrimento daquelas que discutem as questões filosóficas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, tecnológicas entre outras também necessárias à formação de professores. Para estes autores, estes entraves teriam origem

na concepção teórica do curso que, algumas vezes, apontam para a ênfase em conteúdos relacionados ao campo de conhecimento, em detrimento de conhecimentos didático-pedagógicos relativos às licenciaturas, ou à formação docente.

Ainda com relação a esta questão, os professores destacaram que a forma como o estágio tem sido percebido pelo curso também traz restrições a esta prática. No conjunto das disciplinas que compõem um curso de licenciatura, muitas vezes, o estágio é concebido de maneira fragmentada, como uma disciplina isolada e com conteúdo que não apresenta relação direta com outros. Na direção deste entendimento Pimenta e Lima (2004) pontuam que os estágios iniciam e se findam em si mesmo, como se não apresentasse nenhuma interlocução com qualquer outra disciplina da matriz curricular.

Uma outra restrição pontuada pelos professores a partir de suas experiências relaciona-se ao descompasso entre o turno em que ocorrem os cursos de licenciatura UFMT/CUA e as aulas na educação básica. Das sete licenciaturas, seis são noturnas com grande percentual de estudantes trabalhadores. As escolas públicas, em sua grande maioria, funcionam no período matutino e vespertino, período em que estudantes das licenciaturas encontram-se ocupados com a atividade trabalho. Este fato representa um fator limitante para um melhor aproveitamento qualitativo e quantitativo da experiência do estágio.

Outro agravante mencionado pelos depoentes relaciona-se ao elevado quantitativo de estudantes por professor nas disciplinas de estágio, o que dificulta uma assistência mais sistemática durante a realização das atividades do estágio, bem como reflexões mais aprofundadas sobre o tema, capazes de provocar possibilidades de mudança e ampliação de perspectivas na própria condução deste conteúdo por parte do professor, o que indubitavelmente faria do estágio um elemento qualificador da formação deste professor.

Por outro lado, e assumindo uma perspectiva diferenciada, presenciamos relatos que se contrapõem a essas limitações, uma vez que algumas alternativas relevantes estão sendo construídas por determinados cursos. Exemplo disso foi o relato de um professor de estágio que vivencia uma parceria contínua entre universidade e escola campo, no qual os estagiários assumem as aulas por um bimestre ou semestre letivo, a depender do número de acadêmicos. Nesse caso, os estagiários se revezam nas turmas, dando continuidade aos conteúdos e as práticas de ensino iniciadas pelos anteriores, respeitando os conteúdos previstos no planejamento curricular da escola. Além disso, participam, quando necessário, do conselho de classe da referida escola. Nessa

perspectiva, o professor responsável pelo estágio supervisionado planeja as aulas com o professor da disciplina na escola e os estagiários, a partir do que está sendo estudado na referida disciplina. Percebemos neste relato, uma forma processual de conduzir as atividades do estágio, onde estas estariam articuladas tanto com o planejamento dos professores da escola campo quanto com do professor na universidade, o que provocaria do mesmo um constante repensar de procedimentos e atitudes, configurando um processo formativo que mais se aproxima das concepções críticas. Outra experiência destaca a importância da relação de proximidade entre o professor de estágio com o professor da educação básica para qualificar uma prática de estágio. Essa proximidade permite que os professores da escola campo, ao receberem os estagiários, o façam munidos de informações importantes sobre as necessidades de formação, firmando cumplicidade entre as partes. Informações obtidas a partir de um diálogo com o professor na universidade, e que reitera a necessidade de articulação e interlocução entre as partes envolvidas, oriunda de um fazer docente nesta mesma linha de razão. Nestes termos, acreditamos que um docente universitário que esteja aberto a reflexão sobre a sua prática se apresenta muito mais propenso e aberto à mudanças. Para estes docentes, a formação continuada poderia constituir-se em uma necessidade permanente, uma vez que possuem a capacidade de dialogar e organizar as etapas do estágio coletivamente e estimulam os estagiários a buscarem conteúdos e estratégias para a resolução de conflitos que emergem do ambiente escolar. De acordo com os depoentes, essa prática de estágio permite que, no final de cada etapa, os estudantes possam produzir artigos a respeito da vivência realizada na escola campo e socializá-la em eventos acadêmicos. Nesta perspectiva, os acadêmicos são incentivados a aperfeiçoar estas produções com vistas à sua validação como trabalho de conclusão do curso (TCC).

Por outro lado, alguns acadêmicos presentes nas discussões relataram seu olhar a partir dessas experiências e pontuaram que tem sido uma preocupação dos licenciandos em garantir a aprovação no semestre e/ou ano letivo. Motivados por esta necessidade pontual, buscam ‘decorar’ os conteúdos, sem, no entanto, valorizar a aprendizagem, consequentemente, deixam de internalizar os conhecimentos teóricos, dificultando sua generalização nas diferentes situações de docência e, consequentemente, mantendo-os nas ‘zonas de conforto’.

Essa preocupação dos estudantes em memorizar os conteúdos pode estar relacionada a uma cultura escolar que ainda privilegia um ensino predominantemente

empírico que, nos dizeres de Davídov (1988), estão relacionados com a manifestação exterior e para a classificação dos objetos, possibilitando a generalização empírica/formal, que contribui pouco para a formação do pensamento teórico, dificultando sua emancipação.

Considerações finais

Para esboçar uma direção de encaminhamento para estas discussões, sem ter a pretensão de concluir o assunto, compreendemos a atividade de ensino, tendo o estágio supervisionado como um de seus expoentes, como aquela comprometida com a formação do pensamento teórico, que precisa ser planejada e organizada para favorecer uma formação sustentada na “[...] lógica dialética e se orienta para o movimento pelo qual ocorrem as transformações do objeto, em seus diferentes aspectos” (FREITAS, 2016, p. 398). Assim, é importante que a atividade de estudo estabeleça a relação geral, ou seja, o nuclear do objeto em estudo, revelando a universalidade e, ao mesmo tempo, suas particularidades e singularidades.

Neste ensejo, dialogamos em favor de um desenvolvimento profissional de professores marcado por este pensamento, onde a formação inicial e a formação continuada, dois vértices deste desenvolvimento, possa ser percebida como um permanente devir, como uma possibilidade de (res)significação de planejamentos, por meio da reflexão sobre a ação docente experienciada. Esta tarefa é demasiadamente facilitada quando coletivamente as mazelas são expostas, refletidas e socializadas em ambientes coletivos pedagógicos destinados a este fim, como no exemplo do fórum de discussão aqui exposto. Do contrário, permaneceremos em práticas isoladas, por vezes vazias e quiçá descontextualizadas e parciais, alinhadas aos apelos de uma educação, na melhor das hipóteses tecnicista, que se encontra disfarçada em alguns documentos oficiais.

Acreditamos, no entanto, que face às atuais condições que assolam a sociedade, os profissionais da educação e os estudantes devem primar por uma educação de qualidade que requer, além dos desafios pedagógico-didáticos, um enfrentamento às condições sociais e econômicas impostas, na direção de um processo emancipatório.

Os relatos das experiências relativas aos estágios desenvolvidos nas licenciaturas da UFMT/CUA analisados neste texto nos provocam por suas contradições, ou seja, para além

de representarem conflitos, sinalizam o próprio processo dialético no interior do qual tecemos reflexões e por meio do qual consolidamos nossa formação. Intercedemos em favor de uma educação como formação humana, num permanente vir a ser, onde o processo formativo seja ele inicial e/ou continuado possa se constituir potente espaço de interlocução, capaz de viabilizar e mediar relações que considerem o tripé ensino-pesquisa-extensão como ferramentas balizadoras. No caso em questão, a (res)significação da formação continuada do docente da educação superior a partir de discussões a respeito da ação, no contexto do estágio curricular supervisionado e mediado por um projeto de extensão capaz de buscar coletivamente seu eco de reflexão.

Referências

ALMEIDA, M.L.P. Políticas de educação e Estado Avaliador na América Latina: uma análise para além das avaliações externas. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, 11(4) p. 77-91, 2013

ALMEIDA, M. Fatores mediadores no processo de desenvolvimento profissional de docentes do ensino superior. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e220814, 2021.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BERALDO, T.M.L.; SILVA, M.G.M.; VELOSO, T.C.M.A. Formação continuada de docentes da educação superior: experiências vivenciadas na UFMT. **InterMeio**, Campo Grande, v.13, n. 26, p.75-91, jul./dez. 2007

BRASIL. Ministério da Educação. **Normas para a organização e realização de estágio de alunos do Ensino Médio e da Educação Profissional**. Brasília, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf. Acesso em 11 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 25 jul. 2019

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jul.2020

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, 2015

BURIOLLA, M. A. F. **Estágio Supervisionado**. 3. ed. São Paulo: Cortez. 2001.

CARVALHO, C.H.A. Agenda neoliberal e a política pública para o ensino superior nos anos 90. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 7, n. 21, p.83-101, maio./ago. 2007

CASAGRANDE, A.L. Docência no ensino superior: problematizações a partir do Plano Nacional de Educação. **REVELLI**, Inhumas, vol.12, 2020. Dossiê: Políticas para educação superior e Plano Nacional de Educação

CUNHA, M.I. Prática pedagógica e prática social: relações em movimento. *In*: CUNHA, M.I.; RIBEIRO, G.M.(orgs.). **Práticas pedagógicas na educação superior : desafios dos contextos emergentes**. Porto Alegre : EDIPUCRS, 2020

_____. Ensino como mediação da formação do professor universitário. *In*: MOROSINI, M.C. (org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000

DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación psicológica, teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, R. A. M. da M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para organização do ensino. **Educativa** (Goiânia. Online), v. 19, p. 388-418, 2016.

GARCIA, C.M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto : Porto Editora, 1999

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HORVAT, P. **A ideia romana de centro do mundo**. Phoenix, Rio de Janeiro, 13: 280-291, 2007.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, Mar 2012, vol.38, no.1, p.13-28.

LINDOSO, R. C. B.; SANTOS, A. L. F. Política educacional e a avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 13, n. 1. janeiro de 2019

MICHAELIS *online*. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Editora Melhoramentos, 2019.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002

MOROSINI, M.C.; MENTGES, M.J. Organismos internacionais e educação superior: proposições da agenda E2030. **ETD- Educação Temática Digital**, Campinas, v.22 n.3 p. 632-650 jul./set. 2020

ORTIGARA, V.; CORAL, M.A. Ensino Desenvolvemental: uma possibilidade para a superação da perspectiva ontológica realista empírica na área da Educação Física. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 16 - n. 1 - Itajaí, jan-abr. 2016

PAVÃO, A.C.; CASTRO, C.R. A formação continuada no Ensino Superior: desafios e perspectivas na implantação da formação continuada do docente nas Instituições Federais de Ensino Superior. In: MELLO, I.C. (Org.) **A formação docente para o Ensino Superior**. [recurso eletrônico] Cuiabá : EdUFMT. Editora Sustentável, 2016

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Org.). **Prática de ensino de Geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto. 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis** –Vol. 3, 2006

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004 – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

SHIROMA, E.O. Experiências coletivas de pesquisa em políticas educacionais: possibilidades para uma melhor intervenção na realidade concretas. Entrevista concedida a Fernando Santos em 23 de junho de 2020. Barra do Garças, **Revista Panorâmica**, Edição Especial vol. 1, 2021

SOUZA, W. C.; SOUZA, M.J. SILVA, D.F.A. Pensar a prática na perspectiva da socialização profissional: considerações da aproximação entre escola e universidade. **Revista Humanidades e Inovação** v.5, n.8. 2018

ZAMORA, M.A.M.; LESSA, B.S. “O que sobrou do céu”: trabalho e precarização no capitalismo neoliberal. **X Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD**. Fortaleza, 2019

Capítulo 3

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO AGRÍCOLA FAMILIAR: A PEDAGOGIA DO SABER POPULAR



A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O TRABALHO AGRÍCOLA FAMILIAR: A PEDAGOGIA DO SABER POPULAR

Valdir Rocha Santana

*Mestrando do Curso Educação do Campo pelo Programa de Pós graduação na
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB*

Christiane Corrêa de Oliveira

*Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação na Universidade Federal do Recôncavo
da Bahia - UFRB*

Resumo

Este trabalho é fruto de uma pesquisa em andamento que ressalta a importância da Educação do Campo e sua influência nos espaços e produção agrícola familiar na Comunidade a Boa Vista localizada no município de Santo Antônio de Jesus/Ba. Os produtores da referente localidade trabalham com a mandiocultura, atividade essa que dinamiza a economia local a partir do conhecimento pedagógico, saber cultural, tradição e trabalho familiar organizado. A ideia é discutir como a Educação do Campo poderá contribuir e também aprender com os conhecimentos produzidos pelos agricultores da comunidade local.

Palavras-chave: Agricultura familiar. Educação do Campo. Trabalho.

INTRODUÇÃO

A referente pesquisa tem como proposta investir no trabalho agrícola familiar da comunidade da Boa Vista que trabalha com a mandiocultura. A princípio, a ideia é trazer para a discussão a Educação do Campo como pilar essencial seguido de seus princípios e fundamentos teóricos e metodológicos que asseguram a participação do agricultor local no mundo do trabalho e a valorização dos saberes tradicionais da comunidade.

A referente Comunidade está localizada no município de Santo Antônio de Jesus interior da Bahia, considerada grande influencia econômica das localidades da região do Recôncavo baiano. Nesta perspectiva, é intensa a ideia de que a Educação do Campo se articule com os trabalhadores do referente local para maior visibilidade no campo e interação entre a prática da produção e do cultivo da Agricultura familiar na perspectiva de

construir uma trajetória de vida sustentável e basicamente ecológica sob a luz do trabalho familiar da mandiocultura na comunidade.

Para Freire (2000) produzir conhecimentos e trabalhar com a Educação do Campo é reconhecer que os processos de produção agrícola familiar têm novos sentidos de emancipação e conquistas dos movimentos agrários a partir da luta e resistência por uma educação emancipadora e de qualidade que venha tratar dos valores culturais, direitos, justiça e igualdade nos espaços de ocupação civil políticos, econômicos nas esferas locais e nacionais.

A Construção dessa pesquisa é direcionada para o investimento sociocultural da comunidade da Boa Vista e o seu desenvolvimento econômico voltado para a produção local. O objetivo desta análise é compreender como os princípios da Educação do Campo poderão agregar valor ao trabalho dos agricultores familiares da Boa Vista, levando em consideração as história e saberes da cultura local juntamente com as práticas agroecológicas de sustentabilidade na no cultivo da mandiocultura. Dentre os procedimentos metodológicos para esta investigação social reflexiva, faz-se necessário sistematiza o objeto de estudo a partir da técnica da natural da observação da realidade onde vive os produtores da comunidade na qual visa discutir as vivências e as experiências do agricultor com o seu trabalho no campo.

O referente trabalho é fundamentado por um processual levantamento bibliográfico e revisão de literatura que contribui fortemente com o desenvolvimento da pesquisa. Principais autores como Antunes (2009), Caldart (2002), Freire (2000), Marx (1985), Molina (2002) dentre outros e relevantes fontes de acesso são referencias fundamentais que apresentam a pesquisa conceitos e categorias de análises importantes para a sua construção. Teoricamente esses autores apontam elementos norteadores com a função de orientar o pesquisador a fazer uma interação direta entre a teoria e a prática realizada. Uma abordagem direcionada ao sujeito de maneira livre e espontânea com relatos da vida e do trabalho familiar são características e registros das falas dos sujeitos são coletados e prescritos como indicadores para a compreensão do fenômeno social da comunidade. Dentre os métodos e as técnicas selecionados para a pesquisa, faz-se o uso necessário da tecnologia digital para coletar e registrar as informações das entrevistas e imagens fotográficas; ferramentas essenciais na organização e construção durante o processo. A tecnologia digital neste momento será de fundamental importância para o sentido real da compreensão entre a teoria e a prática do objeto de estudo principalmente

pela ausência do pesquisador no campo por não poder se aproximar presencialmente dos sujeitos envolvidos com o processo de produção devido a Pandemia mundial do novo coronavírus.

1. A Educação do Campo e a força do Trabalho Agrícola Familiar

O desenvolvimento do campo na perspectiva da educação camponesa como orienta Freire (2000), trata-se de projetar conhecimentos e trabalhar com práticas pedagógicas a partir da Educação do Campo. Com isso, agregar valor a produção agrícola familiar, é construir um trabalho livre para o mundo e fortalecidos pela emancipação dos movimentos agrários. Segundo este grande mestre da educação, os saberes e as experiências de vida são práticas que libertam o indivíduo de suas próprias prisões, é através desse pensamento que o indivíduo se organiza a partir de uma percepção mundo, vivências históricas e culturais e se torna construtor do conhecimento em uma educação transformadora.

Quando a sociedade trabalhadora coloca “como prática da liberdade, um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980, p. 25), a força da crítica social incomoda aos massacres do sistema mercantil capitalista. Paulo Freire traz em suas obras denúncias sobre os privilégios e exploração da classe dominante, ruralista e empresarial “não apenas temos história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos” (FREIRE, 2000, p. 40).

Esse espaço de reprodução social e pedagógica é formado por relações humanas se constroem, reproduzem e caracterizam o lugar com o decorrer do tempo através de suas histórias e tradições. É através da política econômica e cultura, que a mercantilização do trabalho se consolida seja em espaços do campo ou da cidade. Trabalhadores do mundo do trabalho como aponta estudos da Educação do Campo assumem atividades que exigem a responsabilidade de produzir para o “sustento da sociedade “portanto, é uma forma fundamental complexa de interação dinâmica constitui-se na especificidade do ser social” (ANTUNES, 2009 p. 141)”. São trabalhadores da base da pirâmide social que alimenta a nação e se tratando de produção de alimentos, consequentemente refere-se ao trabalho no campo constituído por agricultores familiares.

Em determinados momentos históricos as crises capitalistas interferiram no trabalho exercendo influências mundiais, essencialmente no campo com as forças

ruralistas mercantilistas. Caldart (2002) chama atenção das possibilidades de transformação social, a crise capitalista agoniza a população camponesa e suas atividades. Segundo a autora é necessário que se faça uma política ética que qualifique a mudança nas comunidades e que o modo de produção.

O conceito de trabalho especialmente na ideia da autora reporta a transformação do sistema social, expressa sentimentos, força e atitudes; é uma necessidade humana, mas também é fonte de exploração do capital. Para os empregados “trata-se igualmente de um lugar subalterno e subordinado que submete o campesinato a um enorme esforço social para alcançar as condições mínimas de sua reprodução” (WANDERLEY, 2003, p. 56). Antunes (2009) em suas construções defende a tese de que a sociedade do capital e sua lei do valor necessitam cada vez menos do trabalho estável e cada vez mais das diversificadas formas de trabalho parcial. Marx (1985) enfatiza o trabalho como essência do homem, uma relação típica com a natureza:

É atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1985, Tomo I, p. 153).

Segundo o autor, o trabalho é a atividade humana materializada pelos valores de uso, trata-se de uma apropriação humana pelo ambiente natural para satisfazer as suas necessidades, apresenta atividades adequadas para a emancipação do trabalho como os objetos, instrumentos, matéria primas e o elemento mais demonstrado. É a força viva da mão de obra humana que transforma a sociedade e os modos de produção. É o trabalho cumprindo sua função social a partir da reprodução social por trabalhadores camponeses. As potencialidades que representa e emancipa o trabalho no campo e a construção de saberes comunitária, são combates e enfrentamentos direcionados a supremacia do modo de produção capitalista caracterizada pela ação dominante do Agronegócio; um sistema de atravessadores que ameaça não somente o processo de produção agrícola familiar camponês, mas também o aniquilamento cultural e popular construído pelo povo camponês. Este seguimento de potencialidades na produção agrícola familiar permite que a Educação do Campo seja uma estruturação social e cultural fortalecer a agricultura familiar, uma das categorias de análise relacionada ao trabalho camponês que mais se consolida no mundo da produção agrícola socioeconômica.

2. A produção agrícola familiar atrelado a Educação do campo

Agricultura Familiar, como a palavra indica, é o sistema de cultivo e produção agrícola por parte de uma família, onde os produtores são gestores e trabalhadores das suas próprias terras. Cada um dos indivíduos que compõe uma unidade familiar trabalha de acordo as necessidades decorrentes da reprodução do conjunto familiar que se organiza para desenvolver estratégias funcionais. Os agricultores familiares para complementarem sua renda procuram promover novas formas de reorganização no trabalho passando a estabelecer um conjunto de atitudes ligadas a responsabilidades, cooperação, criatividade e adaptabilidade. Aperfeiçoar o processo de produção através da introdução de técnicas agrícolas, inserir mão-de-obra qualificada no setor da divisão de trabalho, são características próprias e pertinentes dentro de um processo de organização espacial local para um desenvolvimento econômico e cultural (SANTANA, 2016).

Para o agricultor familiar sua função é cultivar o campo e contribuir com a sociedade que conseqüentemente é responsável também pelo desenvolvimento do país, porém entende que há a necessidade primordial de investir na agricultura pelo investimento de políticas públicas. Mas a maioria das vezes e o maior beneficiado são as classes dominantes rurais, enquanto o camponês são desprezados e dispensados dos programas agrícolas (SANTANA, 2016). Schneider (1999) e Abramovay (1992) fazem uma análise da agricultura familiar, acreditam que forças políticas e ideológicas tentam impedir a existência e a compreensão das identidades que reafirmam conceitos agrários.

Para Paulino (2003) o campo é estruturado por uma divisão do trabalho organizado pelas familiares e funciona precisamente nas pequenas propriedades. Os agricultores produzem seu próprio alimento e repassa os saberes e o conhecimento da terra para seus descendentes. Quando há necessidade de ampliar a produção, outros membros da família ou vizinhos da comunidade são chamados para ajudar na produção, o trabalhador depende também de outros consumos para o seu sustento, precisa vender seus produtos e comprar o essencial para a família. Bianchini (2000) defende a importância do conceito da Agricultura Familiar no campo, há uma necessidade de preservar a identidade de um povo no trabalho familiar organizado. Nisso, a construção de saberes é de suma relevância para garantir a participação dos sujeitos no campo e desenvolver processos toleráveis em

harmonia com a natureza, compatível com a reprodução social agroecológica e a soberania alimentar nas comunidades.

Dados do IBGE (2015) apresentam uma forte recuperação da atividade agrícola familiar no semiárido nordestino entre o ano de 2014 e 2015. O Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA da época no ano de 2014 informou que no Nordeste brasileiro 89% dos estabelecimentos são da Agricultura Familiar, destacando a Bahia com o maior número de estabelecimentos familiares com 15,2% do total. Assim, a Lei de 11.326 de 24 de junho de 2006 estabeleceu diretrizes para formulação da Política Nacional da Agricultura e Empreendimentos Familiares Rurais e do Campo.

O seguimento desse processo da agricultura familiar representa a maioria da população camponesa e contribui para a geração de emprego e renda, além da produção de alimentos para o consumo interno (VELOSO, 2013, p.28). Assim, “o processo de individualização do trabalho da unidade agrícola (part-time), isto é, as atividades desenvolvidas nos estabelecimentos, deixam de ser responsabilidade apenas de um conjunto dos membros da família para ser de um ou outro membro dela” (CARNEIRO, 1998; apud GRAZIANO DA SILVA, 1999a, p.230). Os autores chamam atenção sobre a complexidade do trabalho, a necessidade de mão de obra e a garantia de renda familiar.

Wanderley e Veiga (1995) ressaltam o modelo de gerenciamento familiar na produção. Para os autores é importante lembrar também a figura do patriarcado na agricultura familiar. Os ciclos de vida nos sistemas de autoridade familiar no modo de produção são realizados com o uso da prática, cujos saberes tradicionais são necessários para obter rendimentos, manter pessoas cuidando das atividades no campo e interessados nos produtos para o consumo. Mesmo a sombra do sistema mercantilista do agronegócio, os agricultores familiares ainda continuam preservando elementos da cultura camponesa em suas propriedades:

A pequena produção agrícola familiar passa nesse momento a se reproduzir e a se adaptar, num contexto socioeconômico próprio do sistema capitalista, que a leva a realizar modificações no seu jeito de produzir e no seu jeito de viver. Mas, estas mudanças não caracterizam um abandono total, ou uma ruptura generalizada e definitiva com a forma anterior de produção. Embora haja a necessidade de adaptar-se às novas exigências da sociedade moderna, este pequeno agricultor familiar ainda traz consigo e mantém certas tradições e costumes da cultura camponesa, herdada dos seus antepassados (STOFEEL, 2004, p. 45).

Enquanto na agricultura moderna são implantados artifícios neoliberais em sua formação, a familiar é orientada por agricultores do campo. Juntos preservam a cultura do trabalho familiar em suas pequenas propriedades e relações sociais comunitárias. Esta construção teórica aponta especificamente em vários momentos a dominação hegemônica da sociedade burguesa, isso representa historicamente o camponês desenvolvendo estratégias de como sobreviver às desigualdades que assombram o campo e de resistir às formas de opressão.

3.Os saberes agroecológico como forma de organização agrícola familiar

Todos esses relatos e conceitos levantados sobre a Agricultura familiar diante da realidade da atividade agrícola nos espaços de produção apontam informações e conhecimentos construídos graças à praticidade do trabalhador camponês. Dessa forma a organização do trabalho agrícola familiar se constitui também com a Agroecologia, uma ideia sustentável que possibilita a implantação da soberania alimentar para a potencialização dos sujeitos em conjunto com Educação do Campo.

A definição para esse contexto é a realização do trabalho que caracteriza uma aprendizagem pedagógica seja no chão de uma escola ou no cultivo de plantas nos quintais. O Caderno Educação do Campo *“Diferenças do mundo e paradigmas”* da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, trazem conceitos do campo de uma forma original que caracteriza a diversidade na educação camponesa numa perspectiva ecológica e sustentável:

A sustentabilidade e à diversidade complementam a educação do campo ao preconizarem novas relações entre as pessoas e a natureza e entre os seres humanos e os demais seres dos ecossistemas. Levam em conta a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, bem como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual (SECAD, 2002, p.13).

Diante disso, percebe-se como os povos do campo e suas expressões culturais sintonizam com a natureza, é um conjunto de diversidade popular refletindo a sua pluralidade nos sistemas naturais e produto de uma relação humana coletiva. O “saber agroecológico contribui para a construção de um novo paradigma produtivo ao mostrar a possibilidade de produzir com a natureza” (Leff, 2002, p. 44), é reconhecer que a natureza

é continuidade da vida de todos os seres e continuará alimentando a população a partir da preservação ambiental.

Para Flores (2006) essa articulação cultural e ancestral familiar faz com que os sujeitos do campo fortaleçam relações de afinidades com o lugar que vive e reafirmam suas identidades. É simplesmente uma maneira de desenvolver maiores habilidades também na agricultura, são construções sociais associadas às estratégias para o trabalho.

As propostas agroecológicas e culturais para os espaços de produção são essenciais e em algumas comunidades ou território, permite elencar um determinado produto de valor nacional ou local indicado como referencia principal baseado nos desejos popular e nas potencialidades econômicas do lugar.

Para Gliessman (2000) e Altieri (2004) a agroecologia é reconhecer o conhecimento dos camponeses familiares. O “conhecimento acumulado pelos povos deve contribuir para o desenvolvimento de novas forças produtivas da natureza e do trabalho humano, de modo que temos tempo e condições para a organização de todos os outros aspectos da nossa vida” (VIA CAMPESINA, 2009). A agroecologia defende a sobrevivência e a soberania alimentar a partir da consciência política das pessoas envolvidas nesse processo.

Entretanto, a agroecologia aprecia “novos paradigmas capazes de promover a ampliação das condições de acesso a alimentos saudáveis mediante a implantação de sistemas de produção agrícola ecologicamente equilibrado” (BRASIL, 2016). Na agricultura familiar a relação entre homem e natureza é harmoniosa e saudável, trata-se de uma relação mais equilibrada e sustentável onde os camponeses criam melhores condições de lidar com a terra. Durante o plantio o agricultor familiar aproveita para demonstrar a capacidade de suas experiências como possibilidades de transformação ambiental e social.

Caporal e Costabeber (2004) sugerem que as práticas agrícolas comecem a partir da agroecologia. A agricultura moderna se baseia em alternativas de grandes consumos para o lucro, atendendo as demandas do mercado expressivo conduzido pela agroindústria e proprietários ruralistas. Este tipo de atividade caracteriza iniciativas reprodutivas do agronegócio defende a ideia de alterar a natureza para ampliar os modos de produção a exemplo das formas biológicas, biotécnicas, biodinâmicas dentre outras bases agrícolas que os autores chamam de técnicas elitizadas.

As Leis de Diretrizes de Bases, diz que todos devem ter acesso à educação, estudar as praticidades agrícolas sustentáveis e a inclusão dos sujeitos no mundo do trabalho também é uma das características que a educação possibilita a todos. A educação do campo reforça esses direitos legítimos especificamente para o agricultor familiar camponês, quilombolas, ribeirinhas, caiçaras, indígenas, extrativistas e pessoas do Movimento dos Sem Terra (MST). Segundo o Documento da Conferência Nacional “*Por Uma Educação Básica do Campo*” realizada em Luziânia em julho de 1998, historicamente o camponês vivencia maneiras de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente bem como sua forma de viver, como as famílias se organizam em comunidade.

A “solidariedade” a sociabilidade e a complexidade da práxis social não podem ser separadas estão interligadas entre si como reforça Caldart, 2002. Segundo a autora a ideia é que a “Educação do Campo se coloque a disposição para ampliação das políticas públicas de renovação no âmbito de conquistas do espaço agrário como forma de estruturação social e que, fortalece a participação popular do campo” (CALDART, 2002 p. 18). Kolling (1999) consolidou-se teoricamente que a Educação do Campo considera os camponeses familiares como trabalhadores protagonistas do espaço onde constrói suas relações sociais.

Arroyo; Caldart e Molina (1998) também discutem a Educação do Campo como compromisso de vida para o trabalhador, os movimentos sociais e a luta de classe fazem parte de uma construção social, é realmente um objeto de estudo e de um espaço para viver com o fruto do seu trabalho complexo com a diversidade. A Educação brasileira é regida por uma legislação, cuja Lei nº. 9.394/96) em seu Art. 1º, § 1º retrata:

Art. 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.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

A legislação retrata a condição educacional de pessoas que vivem e trabalham na roça, devem ocupar e liderar parte desta organização, ou seja; de forma profissional como educadores do campo ou pelo conhecimento do senso comum da comunidade. Com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em 2002, os avanços na Educação do Campo passaram a ganhar força nos movimentos

sociais, porém há grandes desafios para os camponeses enfrentarem no espaço agrário. De acordo a Coleção Cadernos Temáticos sobre Educação do Campo (2010), é preciso pensar na perspectiva da implantação da educação no campo para que se possa transformá-la a comunidade através de ações e práticas sociais.

4. Considerações Preliminares

A referente pesquisa encontra-se em construção apesar de uma discussão em uma pesquisa anterior realizada. Baseado nas informações e conhecimentos sobre a importância do trabalho agrícola familiar em função das potencialidades e contribuição relevantes da Educação do campo nota-se uma nova configuração sociocultural discutida para as comunidades camponesas locais. Nesta perspectiva, os agricultores familiares tem a oportunidade de apresentar e agregar seus saberes populares e atrelados com a Educação do Campo.

Como contribuição, acredita-se que apresentar a prática do saber agrícola da comunidade juntamente com a atividade do trabalho da mandiocultura do local, é uma responsabilidade de agregar valor a produção juntamente com suas histórias, conhecimentos, identidades cujo objetivo é deixar que os produtores relatem suas experiências a partir de suas vivências, suas relações com a terra e com a comunidade local. Manter a tradição da mandiocultura é uma organização pensada para suprir a renda familiar dos produtores da comunidade.

O beiju, por exemplo, é um alimento nutricional de sustentação familiar, representa um valor simbólico cultural produzido nos interiores da Bahia. Representar a sabedoria popular da comunidade nesse elemento é um desafio que a Educação do Campo deve levar também para as escolas do campo da comunidade, é demarcar como produto cultural de uma comunidade tradicional agrícola, é um reconhecimento a todo um processo de educação popular que sustenta o desenvolvimento local.

Acredita-se que essa inspiração pode tornar uma referência relevante a partir das trocas de experiências que a Educação do Campo possa conduzir para outras comunidades. Intensificar a participação desses sujeitos nos movimentos sociais do campo sob a influência da educação camponesa é também um aporte para estudos acadêmicos e fonte e outras comunidades envolvidas no movimento agrário.

5. Referências

- ABRAMOWAY, Ricardo. **Paradigmas do capitalismo agrário em questão**. Campinas: HUCITEC/ANPOCS/UNICAMP, 1992.
- ALTIERI, Miguel. **Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 5 ed. Porto Alegre : Editora da UFRGS, 2004.
- ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo, Boitempo, 2009.
- BIANCHINI, Valer: **O universo da Agricultura Familiar e sua Contribuição ao Desenvolvimento Rural**, Ministério do Desenvolvimento Agrário – Secretaria de Agricultura Familiar, 2000.
- BRASIL. Brasil agroecológico: **Plano Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica – PLANAPO: 2016-2019 / Câmara Interministerial de Agroecologia e Produção Orgânica**. – Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2016.
- CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Seminário Nacional, Brasília, 2002.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia: alguns conceitos e princípios**. Brasília: MDA-SAF-Dater-IICA, 2004.
- CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Documentos Finais. Luziânia, GO, 27 a 31 jul. 1998.
- Coleção Cadernos Temáticos. **Educação do Campo: Semiárido, Agroecologia, Trabalho e Projeto Político Pedagógico**. Santa Maria da Boa Vista/PE Setembro, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, UNESP, 2000.
- FLORES, Murilo. **A identidade cultural do território como base de estratégias de desenvolvimento – uma visão do estado da arte**. Projeto de Desenvolvimento Territorial a partir de Serviços e Produtos com Identidade – RIMISP, EMBRAPA, 2006.
- GRAZIANO DA SILVA, José. **Tecnologia e agricultura familiar**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1999 a.
- GLIESSMAN, S. R. **Agroecologia: processos ecológicos em agricultura sustentável**. 2 ed. Porto Alegre: Universidade-Editora da UFRGS, 2000.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. Censo Populacional 2015.
- LEFF, E. **Agroecologia e saber ambiental. Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p. 36-51, 2002.

Lei nº 9 394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.**

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Nova cultura, Livro I, Tomo I, 1985.

MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do campo.** Seminário Nacional de Educação do campo. Brasília, 2002.

PAULINO, Eliane Tomiase. **Terra e vida: a geografia dos camponeses no norte do Paraná.** Presidente Prudente, [2003]. 430 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista.

KOLLING, E. J. et al. **Por uma educação básica do campo.** Brasília: MST/Unb/CNBB/UNICEF/UNESCO, 1999.

SECAD, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.** Caderno: MEC/2002.

SANTANA, Valdir Rocha. **A priorização da produção de beiju na comunidade da Boa Vista.** (Defesa de Monografia - Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus V). Santo Antônio de Jesus-Ba, 2016.

STOFFEL, Jaime A. **A viabilidade da agricultura familiar: formas de organização produtiva no Oeste do Paraná.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Toledo, 2004.

WANDERLEY, Maria N. **O camponês: um trabalhador para o capital.** Cad. Dif. Tecnol. V. 2, N. 1. Brasília: jan/abril, 1985.

VELOSO, Tatiana Ribeiro. **Uma nova institucionalidade do desenvolvimento rural: a trajetória dos territórios rurais no Estado da Bahia.** (Tese de Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe, 2013.

VIA CAMPESINA, Relatório do encontro. **In: Encontro continental e For Madoresy For Madoras en agroecología, Anais... Barinas, Venezuela:** Instituto Agroecológico Latino americano Paulo Freire (IALA), agosto de 2009.

Capítulo 4

O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMINHO PARA A PRÁXIS CIDADÃ



O ENSINO DE HISTÓRIA COMO CAMINHO PARA A PRÁXIS CIDADÃ

Vânia Maria dos Santos

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis (PPGEdu/UFMT)

Resumo: O presente artigo construído a partir da análise bibliográfica dos autores Selva Guimarães e Paulo Freire objetiva discutir a relevância da cidadania no ensino de história, pensando primordialmente o período ditatorial como um recorte histórico que deixa vestígios no ensino no Brasil até os dias atuais, no texto também se problematiza a formação dos professores de história como eixo de suma importância para a construção de uma educação cidadã e dialógica, a fim de que se possa repensar a prática pedagógica em um viés crítico social dos conteúdos para que seja viabilizado em sala de aula, coletivamente com a comunidade escolar, idealizar a cidadania reflexiva, crítica e emancipadora.

Palavras-chave: Cidadania; Ensino; História; Formação; Prática Pedagógica.

Abstract: The present article built based on the bibliography of the analysis of the authors Selva Guimarães and Paulo Freire from the citizenship in the teaching of history, the primordial teaching thinking the historical period a primordial teaching that remembers the current vestiges, the text also discusses that of history teachers as an axis of paramount importance for the construction of a citizen and dialogic education, so that the pedagogical practice can be rethought in a social critical bias of the contents so that the formation is viable in the classroom class, collectively with the school community, to idealize reflective, critical and emancipatory citizenship.

Keywords: Citizenship; Teaching; History; Training; Pedagogical Practice.

INTRODUÇÃO

Pensar a cidadania no contexto escolar pode desencadear uma série de discussões acerca da temática, visto que nas últimas décadas tem-se ocorrido mudanças significativas nos currículos educacionais proporcionando o repensar práticas pedagógicas de professores e professoras da educação básica e superior.

Ao considerar a cidadania no ensino de história no Brasil, pode-se perceber que por muito tempo o termo foi reduzido apenas a uma transferência de valores de uma sociedade padrão vigente, como exemplo, no período ditatorial, onde os estudos da área

de humanas eram voltados para atender os anseios de quem estava no poder, portanto, por um longo período cidadania nas escolas se baseava no ensino do civismo e permanência dos padrões morais estabelecidos.

Este trabalho foi apresentado no II Seminário de Formação do Cefapro (Semfor) , tendo sido revisado e ampliado para compor essa obra.

Por tal razão, faz-se necessário problematizar a história como instrumento propulsor da cidadania de estudantes, mas não uma cidadania reduzida e padronizada, mas sim uma cidadania reflexiva, crítica e emancipadora.

A fim de possibilitar uma reflexão acerca do ensino de história e cidadania, os autores Selva Guimarães e Paulo Freire proporcionam uma melhor compreensão do quanto o campo de conhecimento da história na educação básica pode ser caminho para o diálogo da práxis cidadã.

O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL: DO CIVISMO À CIDADANIA

Ao analisarmos algumas problemáticas enfrentadas no Brasil, como a desigualdade social, racial, democracia instável e a corrupção, percebe-se a importância da formação política da sociedade, visto que estruturalmente essas tensões foram construídas através de mecanismos políticos e sociais que legitimam e perpetuam esses discursos de poder. Especificamente na educação, por muito tempo acreditou-se que as discussões que dizem respeito à raça, classe ou gênero deveriam ser escamoteadas no contexto escolar. De acordo com Selva Guimarães:

Ao analisar a democracia emergente do Brasil como disjuntiva diferenciada e desigual. Suas especificidades, fragilidades e contradições devem ser investigadas e debatidas de forma permanente em suas várias dimensões. É nesse lugar social que situo a análise a seguir, focalizando dois temas, que considero centrais na relação entre ensino de história e cidadania: a formação de professores e os currículos para a educação básica. (GUIMARÃES, 2015, p.79)

A partir da análise do contexto histórico social do Brasil, a reflexão acerca do ensino de história e cidadania se torna fundamental, ao passo que a educação tem grande influência na construção social e política de indivíduos, aí a importância de se debater a formação dos professores e o estabelecimento de currículos para o ensino na educação básica. Nesse viés, Selva argumenta que:

A reflexão sobre a construção da cidadania nos espaços escolares implica pensar a formação de professores de história como sujeitos de direitos e deveres, profissionais, cidadãos com postura ética e compromisso social e político com a educação. Logo, é fundamental investigar a formação e a profissionalização dos professores de História. (GUIMARÃES, 2015, p. 80)

O professor que se compromete com a sociedade e com a sua função crítica social se propõe a uma outra forma de ensinar, uma didática que não se baseia apenas na transmissão de informações ou do padrão imposto, por isso a relevância da qualidade da formação do profissional de educação.

Entende-se que o Brasil foi marcado por um longo período ditatorial, no entanto, na conjuntura, o currículo da área de humanas foi reduzido muitas vezes a uma ideologia que excluía muitas problemáticas sociopolíticas da sala de aula.

Especificamente, essa preparação tinha o propósito de integração, ajustamento e padronização de comportamentos, conforme decreto-lei 869, de 12 de dezembro de 1969, que regulamentava a disciplina EMC, difundida pelas disciplinas específicas e pelos meios legais e aparelhos repressivos, reduzia a concepção de formação moral e cidadã ao civismo e ao patriotismo e ao ajustamento das condutas. O ensino de história, das ciências humanas tinha como objetivo precípua formar cidadãos, trabalhadores ajustados ao binômio ideológico que sustentava o regime: —desenvolvimento econômico e segurança nacional. (GUIMARÃES, 2015, p. 93)

Então, percebe-se nesse período, o quanto a cidadania estava ligada à manutenção do status “quo” na sociedade, onde a escola preparava o estudante para comportamentos padrões, trabalho e ordem social, a fim de que não houvesse nenhuma problematização do contexto político, econômico e social do recorte histórico em questão. Em contrapartida a esta educação tradicional, Paulo Freire considera essencial o debate e a reflexão como forma de transformação da sociedade, e reafirma a importância da sala de aula como espaço de debate da realidade social, afirma:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma —intimidade|| entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? (FREIRE, 2016, p. 32)

O ensino de história em uma concepção libertadora de aprendizagem deve estar alicerçado na discussão, reflexão, diálogo e problematização do contexto social. Por essa razão, durante anos no Brasil, primordialmente no período de redemocratização do País, pós década de 80, houveram muitos movimentos sociais ganhando força e que deslegitimaram o ensino de história tradicional. Em relação à promulgação da Carta Magna de 1988, Selva destaca que:

A constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, constitui-se em um marco jurídico-político na educação dos cidadãos brasileiros. Traduz conquistas das forças políticas democráticas, das lutas históricas do movimento social dos professores e dos estudantes brasileiros. (GUIMARÃES, 2015, p. 84)

Com a redemocratização muitas mudanças aconteceram na educação no país, uma vez que, foram reformulados novos currículos que aos poucos, a partir da reivindicação de movimentos sociais diversos, tentavam transformar a prática educativa de profissionais que ensinavam história e geografia. Selva Guimarães ainda alerta que nesse período as forças conservadoras representavam discursos contrários às transições democráticas:

[...] o reducionismo político-ideológico do conceito de cidadania ao civismo vinculado aos interesses econômicos dos defensores da licenciatura curta mantiveram ativos, por um tempo considerável, ainda que desfigurados ou travestidos o ensino de EPB e de estudos sociais na formação de gerações de profissionais que ensinam história e geografia na educação básica. Trata-se de um legado ou —entulho da ditadura resistente às mudanças políticas democráticas. (GUIMARÃES, 2015, p. 87)

Apesar de que em 1993 a educação moral e cívica (EMC) e os estudos dos problemas brasileiros (EPB) deixarem de serem obrigatórios, nas escolas e universidades o ensino dessas disciplinas ainda persistiam nas instituições de forma disfarçada. A partir da mobilização de profissionais da educação na reflexão acerca do papel primordial da formação para os professores, a realidade de um ensino compulsório e autoritário aos poucos foi perdendo espaço nas universidades e escolas de educação básica.

[...] em nossas pesquisas, ao longo dos anos, evidenciamos que a flexibilização curricular e a integração entre teoria e prática, que passaram a ser exigidas, ao longo de todo o percurso formativo, desde o início do curso, aliadas ao compromisso político dos historiadores, formadores de professores, potencializaram a decisão de concepções de

práticas de cidadania e participação, historicamente , situadas. Assim, reconhecemos o papel formativo da história e do professor de história. (GUIMARÃES, 2015, p. 87)

Nesse processo de transformação de concepções de educação é primordial perceber o quanto a formação de qualidade pode oferecer aos profissionais um melhor preparo para o ofício de historiador, não só em sala de aula, mas como ator social de suma importância para a discussão acerca da cidadania como práxis social. É importante ressaltar que a maior visibilidade à temáticas sociais no ensino das humanidades trouxeram grandes conquistas jurídicas e políticas para a educação.

No início do século XX , outro marco jurídico-político vem exigir novas mudanças na formação dos professores e no ensino de história: a obrigatoriedade da inclusão dos estudos de história e cultura africana afro- brasileira e indígena nos currículos escolares, desde a educação básica à educação superior. A lei 10.639/2003 e a lei 11.645/2008, e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana impactaram os currículos de formação. (GUIMARÃES, 2015, p. 88)

As leis 10.639/2003 e a 11.645/2008 foram importantes norteadoras de uma prática educativa cidadã, humanitária, multicultural, as leis trouxeram para a sala de aula discussões que por muito tempo estavam veladas ou poucos discutidas, e proporcionaram aos estudantes afirmação da identidade étnico-racial, além de fomentar a reflexão acerca do racismo estrutural, desigualdade social, violência, política e outros temas geradores de práticas de cidadania.

Em 2015, o Conselho Nacional de Educação aprovou a resolução 2, de 1º julho de 2015, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada. Esse documento mantém a carga horária de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, consolida a perspectiva da educação inclusiva e de formação docente que possibilita ao futuro professor a construção de um repertório plural de saberes, informações e habilidades. Destaco, nesse complexo inventário de habilidades e saberes, o que se refere à formação de docentes capazes de —atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária|. Trata-se da consciência social e política do papel do professor na sociedade. Isso demanda currículos inclusivos e, sobretudo, formadores de professores comprometidos com a ética profissional, a democracia e a cidadania. (GUIMARÃES, 2015, p. 90)

Após o período de redemocratização no Brasil, a luta política de professores, estudantes e pesquisadores em transformar os currículos educacionais promoveu muitas mudanças nas práticas educativas no ensino de história, transformando a educação tradicional aos poucos em uma educação emancipadora que compreende a cidadania como temática fundamental de transformação de uma sociedade.

O ENSINO DE HISTÓRIA E A CIDADANIA: O QUE TEM A VER?

Compreender os caminhos que se cruzam entre o ensino de história e a prática da cidadania é fundamental para que os professores e professoras saibam o quanto a reflexão, o diálogo e a problematização dos conteúdos de ensino podem beneficiar os estudantes como agentes sociais e históricos de direitos e deveres. Para elencar as contribuições de um trabalhopedagógico formador da cidadania Selva Guimarães cita Pagés:

Pagés (2011) lembra-nos de como as contribuições do ensino de história para a formação da cidadania podem ser múltiplas. Dentre elas, ressalto a formação dos jovens para que: a) construam um olhar lúcido sobre o mundo e um sentido crítico; desenvolvam o pensamento histórico, a temporalidade, a historicidade, a consciência histórica; b) adquiram maturidade política ativa e participativa como cidadãos do mundo; c) relacionem passado, presente e futuro e construam sua consciência histórica; d) trabalhem sobre problemas e temas sociais políticos, sobre temas e problemas contemporâneos; e) aprendam a debater, a construir suas próprias opiniões, a criticar, a escolher, interpretar, argumentar e analisar fatos, f) desenvolvam um sentido de sua identidade, respeito, tolerância e empatia em relação às demais pessoas e culturas; g) analisem o modo pela qual se elaboram os discursos, aprendam a relativizar e a verificar os argumentos dos demais; h) defendam os princípios da justiça social e econômica e rechacem a marginalização das pessoas (ibideni, p.20). Os argumentos do autor ajudam-nos a refletir sobre os ataques, as críticas ao ensino de história, oriundos de forças conservadoras que não conseguem conviver com a diferença, a diversidade e a liberdade de pensamento basilares da democracia. (GUIMARÃES, 2015, p. 101)

Debater a importância do ensino de história para a cidadania faz com que se reflita o quanto a história crítica pode desconstruir padrões, e muitas vezes deslegitimar pensamentos e opiniões acerca da raça, classe, gênero e outras temáticas que marcam o tecido social brasileiro. Nessa perspectiva o pensador Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* nos faz refletir acerca da concepção bancária da educação, onde o ensino serve apenas como depósito de conteúdo:

Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade. Esta precisa alcançar um nível superior, com que os homens cheguem à razão da realidade. Mas isto exige um pensar constante, que não pode ser negado às massas populares, se o objetivo visado é a libertação. (FREIRE, 2018, p.118)

O autor ressalta a importância da criticidade no ensino, além de pensar a discussão das problemáticas da realidade dos estudantes como caminho para a libertação, entendendo a libertação como forma de compreensão das injustiças sociais e fortalecimento das práxis, faz parte do processo, reconhecer primordialmente que educação não é neutra, que traz ideologias.

Ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica: saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito a força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. É o que nos adverte de suas manhas, das armadilhas em que nos faz cair. É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, como o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna —míopes||. (FREIRE, 2016, p. 122)

Ao lembrar os anos de ditadura no Brasil, passamos a compreender a ideologia tradicional que permeava o ensino, que objetivava primordialmente usar a educação para manter os padrões estabelecidos, sem espaço para debate ou discussões das problemáticas sociais, essa ideologia resultava em ocultação e censura de diversos conteúdos que não poderiam estar no espaço de construção de conhecimento. (BRANDÃO, 2007) sugere que:

A educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam-e-aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita, e desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar, às vezes a inculcar
- de geração em geração, a necessidade da existência de sua ordem. Assim, quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e

legítima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e idéias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. E esta é a sua força. (BRANDÃO, 2007, p. 11)

Dessa maneira, apreendemos o quanto a educação está relacionada às formas com que se estabelecem as sociedades, a partir das reproduções e das (re) construções que são experienciadas nesse espaço de produção de saberes, aí a importância em se pensar o ensino além da transmissão de conteúdos, práticas e valores padrões, a fim de que permita-se o espaço do debate da diversidade, da política, da justiça social, entre outras temáticas que fortalecem os ideais da cidadania e democracia.

CONCLUSÃO

Selva Guimarães (2015) e Paulo Freire (2016; 2018) trazem reflexões relevantes para compor as discussões que se relacionam com a construção da cidadania através da educação, Selva Guimarães ao estabelecer discussões acerca das mudanças das correntes ideológicas presentes no ensino de história, aborda as influências das forças conservadoras no marco da ditadura militar e de certa forma condiciona aos professores e professoras da contemporaneidade a necessidade da constante vigilância e defesa dos ideais da democracia, visto que constantemente os mesmos podem ser atacados e deslegitimados.

Paulo Freire se torna relevante ao passo que direciona a educação para um movimento de práxis coletiva, e que nos leva a pensar além da ideologia conteudista que permeia os discursos tradicionais, e promove o exercício de analisar a prática pedagógica como norteadora de uma concepção de educação crítica social, de forma a superar uma visão limitada, onde a educação é entendida apenas como transmissoras de conteúdos e padrões socioculturais.

Conclui-se que a compreensão da cidadania em um viés histórico, social e político, pode contribuir para a formação da autonomia e emancipação, contribuindo na formação de uma sociedade que se comprometa com o exercício da cidadania e das práticas democráticas.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66ª ed – Rio de Janeiro: Paz e terra, 2018.
GUIMARÃES, Selva (org). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas. SP. Papirus, 2015.

Capítulo 5

EDUCAÇÃO E PODER: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE PODER FORMULADA POR FOUCAULT



EDUCAÇÃO E PODER: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DA PERSPECTIVA DE PODER FORMULADA POR FOUCAULT

Odorico Ferreira Cardoso Neto

*Doutor em Educação, Docente do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade
Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA/ICHS)*

Caio Mário de Oliveira Magalhães

*Acadêmico do Curso de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade
Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA/ICHS)*

Lara de Oliveira Cardoso

*Acadêmica do Curso de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade
Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA/ICHS)*

RESUMO

O artigo apresentado é fruto das reflexões produzidas no desenvolvimento de ações didático-pedagógicas na disciplina Políticas Educacionais, no curso de licenciatura em Letras. O objetivo é analisar as manipulações feitas pelo governo Bolsonaro que impactam diretamente na Educação, tendo como referencial teórico o pensamento de Foucault e sua concepção acerca do poder como relações de poder ou relações de força posicionada como diferencial da teorização foucaultiana. Metodologicamente e do ponto de vista temporal (2002-2021), se faz um recorte, tendo em vista as políticas educacionais implementadas nos governos Lula, Dilma e no governo Bolsonaro. A técnica de pesquisa é de natureza bibliográfica cujos procedimentos são o monográfico e o histórico, tendo em vista ser um estudo pontual e específico, demandando analisar as relações de poder em virtude do empobrecimento, da precariedade e da exclusão social da grande parte da população brasileira. O objeto de análise está relacionado à formação de professores na compreensão do funcionamento da sociedade, da cultura e da educação brasileira no contexto sociopolítico – econômico. O cenário é de muitas mudanças desde que o Brasil foi invadido pelos portugueses, por isso, vive-se em cima de uma gangorra política, oscilando entre a extrema direita, a direita, o centro e, eventualmente, a esquerda que governou o país por quase 14 anos.

Palavras-chave: Educação. Governos Lula/Dilma. Governo Bolsonaro. Foucault. Poder.

ABSTRACT

The presented article is the result of reflections produced in the development of didactic-pedagogical actions in the Educational Policies discipline, in the Licentiate Degree course

in Letters. The objective is to analyze the manipulations made by the Bolsonaro government that have a direct impact on Education, having as theoretical reference Foucault's thought and his conception of power as power relations or relations of force positioned as a differential of Foucault's theorizing. Methodologically and from a time point of view (2002-2021), a cut is made, bearing in mind the educational policies implemented in the Lula, Dilma and Bolsonaro administrations. The research technique is bibliographical in nature whose procedures are monographic and historical, in view of being a punctual and specific study, demanding to analyze the power relations due to the impoverishment, precariousness and social exclusion of a large part of the Brazilian population. The object of analysis is related to teacher training in understanding the functioning of society, culture and Brazilian education in the sociopolitical-economic context. The scenario is one of many changes since Brazil was invaded by the Portuguese, so we live on top of a political seesaw, oscillating between the extreme right, the right, the center and, eventually, the left that ruled the country for almost 14 years old.

Keywords: Education. Lula/Dilma governments. Bolsonaro Government. Foucault. Power.

Introdução

A Constituição Federal, em seus artigos 1º e 3º, apresenta seus objetivos, tais como: garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, além de, em seu artigo 205, definir a educação como direito de todos e como meio e fim para o seu desenvolvimento enquanto cidadão e para o exercício de sua cidadania e competência para o trabalho (CF, arts. 1, 3 e 205), contudo, é perceptível e recorrente os acontecimentos em detrimento da Educação no Brasil, desde contingenciamentos, diminuição de recursos às instituições de ensino até alterações inadequadas e metamorfoseadas como se políticas públicas fossem.

Ainda, de acordo com o art. 206 da Constituição Federal, para uma educação de qualidade e efetivada como tal, necessita-se de alguns fatores para essa possibilidade, tais como: igualdade de condições para que todos tenham acesso e permaneçam nas escolas, liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e de se expressar, reconhecimento da diversidade pedagógica, ensino público gratuito, entre outros.

Não obstante, a partir da leitura dos meios de comunicação em geral e, particularmente, das redes sociais, sob olhar da realidade atual, observa-se que nem sempre “o poder emana de povo e por ele será exercido”, posto que muitos estão à margem da proteção do Estado, principalmente, os mais vulneráveis, numerados na pirâmide social, vivendo na extrema pobreza e na pobreza. As normas constitucionais e

infraconstitucionais garantem muito, mas na prática muitas vezes faltam-lhes eficácia e eficiência.

Os vulneráveis ficaram mais vulneráveis nos governos Temer e Bolsonaro desde o fim da vigência dos governos Lula e Dilma. Segundo Crespo; Gurovitz, 2002, pobreza e extrema pobreza podem ser assim definidos:

A conceituação de pobreza é algo extremamente complexo, pois pode ser feita levando em conta algum “juízo de valor”, referente a termos relativos ou absolutos de pobreza. A pobreza também pode ser compreendida apenas do ponto de vista econômico, e para uma análise mais completa, pode-se incorporar aspectos não econômicos, respaldando-a de forma dependente ou não da estrutura sociopolítica da sociedade

(...) O conceito de pobreza relativa, assim como o conceito de pobreza absoluta, são abordagens de cunho macroeconômico, em que a pobreza relativa está relacionada com a desigualdade na distribuição de renda. Assim, a pobreza relativa pode ser entendida como aquela situação em que ao comparar um indivíduo com outros, parte desses apresentem menos atributos, como por exemplo renda, condições favoráveis de emprego etc. Desta forma, pode-se criar a linha da pobreza relativa de um país, por exemplo, se calcularmos a renda *per capita* de parte da população (p.3 - 4)

Avançando o tempo do fim da vigência do governo Dilma ao início da vigência do governo Bolsonaro, foi possível observar as drásticas mudanças que o atual governo adotou, não apenas para a Educação, mas também para todos os âmbitos que compõem e que fazem o Brasil ser o que é hoje e o quanto demorou a se tornar depois de tantas lutas, tragédias e conquistas, desde vitórias relacionadas à liberdade de expressão — seja das mulheres, comunidade LGBTQIA+, etc. — até os avanços sociais que englobam a educação.

As conquistas se deram por meio de tantas lutas, enquanto isso, o atual governo “investe” e coabita aliados com o propósito de garantir votos no Congresso, tendo em vista a necessidade em ampliar sua base de poder para, por exemplo, não sofrer impedimento (*impeachment*) e para conseguir atender as demandas do mercado, os neoliberais, quase oráculos do capitalismo selvagem, a fim de modificar leis que até, então, eram benéficas para todos, alterando e suprimindo medidas necessárias para uma educação igualitária, laica e democrática, influenciando o aumento da terceirização do ensino, cortes de verbas para Universidade e Instituições Federais, tanto para as Universidades/Instituições em si, quanto para os professores e demais funcionários.

Balanço da Educação

Com mais de três décadas da vigência da Constituição Federal e mais de duas décadas de vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), são notórias as diversas mudanças sociais que ocasionaram transformações para a Educação, sejam elas positivas e/ou negativas, impactando, conseqüentemente, na sociedade como um todo.

Diversas possibilidades relacionadas à Educação foram discutidas se considerar o período da vigência da Constituição Federal e da LDB até o período atual, assim como, também, modificações ardilosas feitas nessas mesmas leis para que não fossem passíveis de averiguação e comprovações concretas pelas entidades responsáveis por tal função.

Os discursos do governo, representado pelo Presidente e seus ministros, especialmente, os da área militar, da educação e da comunicação, notabilizam-se por inúmeras ações no sentido de dismantelar a Educação, promovendo não apenas discursos de ódio em rede nacional que geram imensa repercussão, o que torna totalmente possível a manipulação da grande maioria da população desavisada da estratégia nazista que “uma mentira contada mil vezes se torna verdade⁵”. O Supremo Tribunal Federal (STF) contestou, afirmando que “uma mentira contada mil vezes não vira verdade!”.

É evidente como as ações, os discursos e a manipulação feitas pelo governo Bolsonaro são prejudiciais ao Brasil, opondo-se não apenas à Constituição Federal como também à LDB, deturpando o sentido das leis e de significados muito mais complexos, tal como o conceito de “ordem e progresso” estampado na bandeira do Brasil, por meio de propagação de frases de efeito como “Deus acima de tudo, Brasil acima de todos”, influenciando uma quantidade significativa de pessoas a acreditarem e aceitarem suas falácias e ações horrendas.

Noção foucaultiana de poder

Michel Foucault, grande pensador, historiador, filósofo e pesquisador francês em diversas áreas das ciências humanas, é responsável pelo desenvolvimento e aprofundamento de muitas pesquisas e conceitos que passaram despercebidos por outros pesquisadores, tanto antecessores como os de sua época, e abordou temas relacionados à

⁵ Atribui-se a Joseph Goebbels a frase “uma mentira repetida mil vezes se torna verdade”. Não há nenhuma evidência certa de que tenha sido seu autor, mas definitivamente é uma boa síntese do que este propagandista fez durante a Segunda Guerra Mundial. Tão eficaz foi o seu trabalho que até hoje existem aqueles que ainda defendem as “verdades” do Terceiro Reich.

loucura, sexualidade, disciplina, poder e punição. Aborda-se, então, nesse artigo sua concepção acerca do poder e como ele influencia no desenvolvimento da Educação para a sociedade brasileira.

Quando se pensa em poder, costuma-se vir a mente a ideia de alguém subjugando outro, ou de uma cultura que detém o poder sobre outra, podendo ser, assim, um meio de subjugação, influência, dominação, colonização, de uma cultura ou povo ou pessoa sobre a/o outra/o. O temo é polissêmico e Foucault rompe com os paradigmas clássicos que envolvem este termo e define o poder como “uma rede de relações onde todos os indivíduos estão envolvidos, como geradores ou receptores, dando vida e movimento a essas relações” (BRÍGIDO, 2013, p. 1), colocando o termo como um conceito muito mais complexo do que ideias de dominação de um ser sobre o outro.

É preciso não tomar o poder como um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras [...]. O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem (FOUCAULT *in* BRÍGIDO, 2013, p. 5).

Muito mais do que as formas de dominação e subjugação, a essência do poder abordado por Foucault é outra, sendo por ele considerado algo próximo do fato de que “diferentes grupos estejam emaranhados em relações de poder, desiguais e hierárquicas, nenhum desses grupos possui, realmente, o controle acerca dessas relações” (SOUZA, 2011, p. 4). Sendo assim, ele por si só é um fenômeno dialético, pois o poder pelo poder se completa e se opõe, concomitantemente, por isso, pode-se considerá-lo, também, como uma força que não necessita de que alguém que a controle e/ou a detenha, todas as pessoas estão envolvidas por relações de poder, por redes e emaranhados de relações historicamente desenvolvidas e enraizadas na cultura de cada sociedade, sendo ele produzido e exercido de acordo com as realidades e necessidades de cada local.

A mecânica do poder que se expande por toda a sociedade, assumindo as formas mais regionais e concretas, investindo em instituições, tomando corpo em técnicas de dominação. Poder esse que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo -, e se situa no nível do próprio corpo social, e não acima dele, penetrando na vida cotidiana, e por isso pode ser caracterizado como micropoder ou subpoder (FOUCAULT *in* BRÍGIDO, 2013, p. 5).

O texto apresentado não pretende aprofundar-se em nenhum dos níveis de poder, tendo em vista que o foco seria outro, mas elucidar as relações de poder não como um fenômeno localizado em um ponto específico, e sim a partir do seu funcionamento e exercício, e neste caso, considerando-se seu funcionamento e exercício na educação, ou seja, destacando-se as relações de poder, propriamente ditas, com as relações entre poder e educação e, não apenas a educação descontextualizada, mas a educação na sociedade brasileira sob a vigência do governo Bolsonaro.

Educação e poder

A educação sempre foi motivo de discussões, porque se tem a percepção que a educação no Brasil esteve sempre em crise. A verdade é que a educação enfrenta crises periódicas decorrentes dos acontecimentos políticos e sociais que afetam diretamente e indiretamente a educação. O primeiro problema se encontra no Estado e nos gestores públicos que parecem não priorizar a educação em seus governos e, até mesmo, atacam e incentivam o desmonte.

Um outro problema menor, mas importante, está na sociedade que, muitas vezes, pareceu não se indignar diante da baixa qualidade da escola pública, essa questão é um elo importante que contribui em parte no problema educacional do Brasil. Por outro lado, há cada vez mais uma supervalorização do voluntariado, uma ideologia com boas intenções, mas que tem perigosas motivações, isso porque cada vez mais é tirada a responsabilidade do Estado e transferida à população.

Ainda que as escolas enfrentem problemas sérios, elas oferecem gratuitamente acesso a todos, isso por si só, já é uma grande conquista. Percebemos isso, quando olhamos para as gerações anteriores e vemos um alto índice de analfabetismo, aqueles que conseguiram completar a escola, já tinham alcançado um grande feito. Temos, então, uma população mais velha “sem educação”, e uma população mais nova que ainda não conheceu a educação de qualidade. Então, sim, o acesso à escola é importante conquista, mas não bastou.

É preciso diferenciar educação de qualidade, civil, laica, democrática, de luta de uma educação produtivista, que é a mais encontrada, principalmente, em escolas privadas.

Uma educação de qualidade, aos olhos dos estudiosos que se dedicaram a construir uma educação utópica, que se preocupe com a formação intelectual e profissional do aluno, mas para além de formar uma peça para o mercado de trabalho, forma um cidadão consciente de seus direitos e deveres como sujeito social e atuante em uma sociedade democrática.

A educação produtivista se volta para o mercado de trabalho, e prepara seus alunos a desenvolverem sua mão de obra, sem preocupação com a subjetividade do aluno ou qualquer interesse com seus papéis sociais.

É possível começar a traçar um entendimento do porquê a educação é tão discutida, mas nem sempre contemplada, partindo do ponto que uma educação civil democrática de qualidade formaria cidadãos conscientes de sua realidade. Singer (1996) diz que:

O grande propósito da educação seria proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária (p. 5).

Essa consciência proporcionada pela educação, emancipa a população e a retira da condição de massa e a torna povo, não se deixando ser controlada e manipulada pelas camadas “superiores” da sociedade. Afirmar que os governos que não investem na educação, pois têm medo de uma população conhecedora contra eles, é inútil. Isso porque governos passam, ainda que insistam em permanecer ocupando o comando da sociedade, eles sempre passam. Segundo Gallo (2004, p. 83),

numa determinada sociedade, há lugares (*topoi*) onde o poder se concentra, e lugares onde ele não existe. Um exemplo: numa sociedade monárquica, o poder acha-se concentrado no corpo do monarca; todos os demais espaços sociais – os corpos dos súditos – estão esvaziados de poder. Outro exemplo: nas sociedades de democracia representativa, a concentração do poder dá-se nas instituições, e não nos indivíduos que a ocupam temporariamente – eles estão no poder, mas não são o poder (Lebrun, 1991).

É preciso olhar e perceber a mão invisível que parece usar fantoches, de tempos em tempos, para evitar que o Estado se desamarre das amarras do capitalismo e liberalismo, que são sempre favorecidos em tempos de crises sociais, políticas, culturais etc.

Freire (1996, p. 19), posiciona-se fervorosamente crítico à malvadez neoliberal, à sua cínica ideologia fatalista e imobilizante, à sua recusa inflexível ao sonho e à insistência no convencimento de que nada se pode fazer “contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar ‘quase natural’”. Segundo Foucault,

Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade das correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessante as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si; enfim, as estratégias em que se originam e cujo esboço geral ou cristalização institucional toma corpo nos aparelhos estatais, na formulação das leis, nas hegemonias sociais (1985, p. 88-89).

A condição da possibilidade de exercer o poder, ao invés de vir de um foco único do qual irradiam as linhas de força, vem justamente da instabilidade das correlações de força, que estão constantemente ensejando novos “equilíbrios”, novos estados de poder, isto é, essa mão invisível pode estar sempre a se renovar e se adaptar no contexto para que possa permanecer invisível e atuante.

Repensando a educação

É necessário, para além de discutir a educação, compreender o espaço escolar como detentor da possibilidade da mudança social. É na escola que se passa a maior parte do momento de construção de pensamento, identidade, opiniões etc. Então, a instituição escolar precisa compor uma política de longo alcance, com consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais, tendo em vista que é nela que se prepara a cidadania.

Porém, um dos maiores problemas do sistema educacional está na deficiência da formação da cidadã, principalmente, nas escolas públicas em que se formam cidadãos que não conhecem e não são usuários dos serviços oferecidos pela sociedade e pelo Estado, ou seja, não estão conscientes de seus direitos, e deixam de lutar pela garantia do cumprimento do dever do Estado.

A universalização da educação é essencial para cumprir com esse saber, e, principalmente, porque incorpora à vida nacional as massas da população, e garante a participação política e o acesso aos benefícios sociais oferecidos pela sociedade. Nessa universalização, o acesso às informações suficientes pode construir uma consciência

coletiva de um eleitorado que saiba exercer sua participação política de forma cônica. De acordo com Gallo (2004, p. 94),

Se a escola tem sido, assim como o exército, um dispositivo disciplinador, ela é também um espaço social onde se exercem contrapoderes. Ele mostra-nos que na relação pedagógica o aluno não é um mero paciente, mas é também um agente de poder, o que deve levar-nos a repensar todo o “estrategismo pedagógico” do qual algumas vezes somos vítimas, outras vezes somos sujeitos.

Considerações finais

Educar para transformar é o que pensa o patrono da educação brasileira Paulo Freire. Seu pensamento é esclarecedor no sentido de que não poderá haver mudança sem que se construa as bases de uma educação civil democrática. Fazer o balanço da educação dos últimos anos, e a partir das mudanças políticas e sociais do país, significa imaginar a educação enfrentando altos e baixos. O problema grave a ser enfrentado é que a educação não pode se desenvolver em segundo plano, nos seus baixos, é preciso ser prioridade dos gestores públicos.

O desmonte, que a educação é sujeitada em governos antidemocráticos e extremistas, deva mover a sociedade civil organizada por meio de suas representações de classe, estudantil, dos partidos políticos, ongs etc. a bradar alto e bom som que a educação é ferramenta de libertação das massas populares na busca da cidadania, uma sociedade conhecedora e consciente de sua realidade é um povo que não se rende a ser massa de manobra. A educação promove mudança, emancipa o povo, o torna livre para tomar suas próprias decisões, sem que o poder por trás da ignorância, as incentive.

O poder que favorece o capitalismo, o liberalismo, a escravidão dos povos, a precariedade, a miséria etc., está em vigência, é preciso um olhar cuidadoso para perceber essa mão invisível agindo através de líderes e influenciadores sociais, contudo, um povo consciente é um povo livre para se libertar do que os amarra em suas condições.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 14 nov. 2021.

BRÍGIDO, Edimar Inocência. Michel Foucault: uma análise do poder. **Revista Direito**

Econ. Socioambiental, Curitiba, v. 4, n. 1, p. 56-75, 2013.

CRESPO, Antônio Pedro Albernaz; GUROVITZ, Elaine. A pobreza como um fenômeno multidimensional. **RAE-eletrônica**, Volume 1, Número 2, jul-dez/2002. Acesso em: 29 dez. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra; 1996.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros** – Curso no Collège de France (1982-1983). São Paulo: Martins Fontes, 2011.

GALLO, Sílvio. Repensar a educação: Foucault. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 1-19, jun./jul. 2004.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1988.

PEREIRA, Waldenor; LEITÃO, Tereza (orgs.). **Um Balanço da Educação Brasileira**: do golpe de 2016 ao governo Bolsonaro. CAED & Núcleo de Educação e Cultura do Partido dos Trabalhadores, 2019.

SINGER, Paul. **Poder, política e educação**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 1, p. 5-15, 1996.

SOUZA, Washington Luis. Ensaio sobre a noção de poder em Michel Foucault. **Revista Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 1-2, 2011.

Capítulo 6

PRÁTICA EM SALA DE AULA: COMO O PROFESSOR PODE ENSINAR E CONSTRUIR CONHECIMENTOS SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?

PRÁTICA EM SALA DE AULA: COMO O PROFESSOR PODE ENSINAR E CONSTRUIR CONHECIMENTOS SOBRE A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL?

Carlos Kusano Bucalen Ferrari

Doutor em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da USP

RESUMO: em razão das crescentes tensões e do fomento de ações racistas de movimentos de extrema direita, respostas antirracistas firmes e consistentes são necessárias. Deste modo, o presente estudo teve como objetivo promover a difusão e construção de saberes afro-brasileiros e indígenas por meio de diversos campos de ação em sala de aula visando a construção do empoderamento de alunos, professores e demais membros da comunidade escolar. São apresentados e discutidos diversos campos para operacionalização da cultura antirracista em sala de aula, desde jurídico até sociocultural com apresentação de inúmeras personalidades, intelectuais e lideranças indígenas e afro-brasileiras. A cultura antirracista deve ser construída em todas as disciplinas do currículo escolar, com apoio da coordenação e direção da escola, de modo a difundir conhecimentos para professores, alunos e comunidade, contribuindo para o combate à discriminação étnico-racial e as violências, de modo a fomentar a construção da identidade brasileira e de uma sociedade mais pacífica, diversa e igualitária, em que intolerâncias, discriminações e fundamentalismos cedem lugar para o convívio democrático e justo.

Palavras-chave: educação antirracista; relações étnico-raciais; intelectuais indígenas; personalidades negras

ABSTRACT

Due to the growing tensions and the promotion of racist actions by extreme right-wing groups, firm and consistent anti-racist responses are necessary. Thus, this study aimed to promote the dissemination and construction of Afro-Brazilian and indigenous knowledge through various fields of action in the classroom in order to build the empowerment of students, teachers and other members of the school community. Several fields for the operationalization of anti-racist culture in the classroom are presented and discussed, from legal to sociocultural, with the presentation of numerous personalities, intellectuals, and indigenous and Afro-Brazilian leaders. The anti-racist culture must be built in all subjects of the school curriculum, with the support of the school's coordination and management, in order to spread knowledge to teachers, students, and the community, contributing to the fight against ethno-racial discrimination and violence, in order to foster the construction of a Brazilian identity and a more peaceful, diverse, and egalitarian society, in which intolerance, discrimination, and fundamentalism give way to democratic and fair coexistence.

Key-words: anti-racist education; ethno-racial relations; indigenous intellectuals; black personalities

Introdução

O inegável racismo, assim como a desvalorização da maior parte da população brasileira que é constituída por negros, indígenas e seus descendentes, miscigenados ou não, tem raízes históricas e se constitui no cotidiano em diversas formas de constranger, agredir, estigmatizar, desvalorizar, desconstruir saberes e impedir a cidadania aos diversos povos negros e indígenas representativos desta nação (SCHWARCZ, 1994; MUNDURUKU, 2007; FERNANDES; LOPES, 2018).

A exemplo do fatídico homicídio de George Floyd em 25 de Maio de 2020 (Minnesota, Estados Unidos), o caso de João Alberto, assassinado no interior do supermercado *Carrefour* em 19 de Novembro de 2020, exemplifica as centenas de atos similares, cuja violência, discriminação e negação da cidadania, muitas vezes alicerçada pelo poder coercitivo do aparato estatal policial, a negros e indígenas no Brasil e outros países não constituem fatos isolados, mas situações comumente encontradas (BARBOT, 2020; LUNGUMBU, 2021; PAULA, 2021).

Ademais, há no presente recente um recrudescimento da violência e tentativas de negação da cidadania a indígenas e negros, seja por meio da violência resultando em assassinatos de lideranças étnicas e cidadãos comuns, ou mesmo pelo sucateamento das poucas Fundações de amparo e difusão das culturas indígenas e negras, como a FUNAI e a Fundação Palmares (GUAJAJARA, 2020; RIBEIRO, 2020; VALENTE, 2020).

Todavia, a permanência de comportamentos e narrativas racistas têm evidenciado que não basta recriminar o racismo, mas é fundamental desenvolver uma cultura antirracista e promotora da paz (BISPO; MATA, 2021). Em meados dos anos 90, já se considerava a necessidade de garantir a sobrevivência dos diferentes povos indígenas como fator fundamental para preservar e ampliar a enorme diversidade sócio cultural dos povos originários brasileiros (CUNHA, 1994).

A proposição do desenvolvimento de uma cultura antirracista já era cogitada por Oliveira e Candau (2010) que demonstraram a união da interculturalidade crítica e da pedagogia decolonial como pilares essenciais na construção das Bases Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-raciais e do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

Assim, o presente ensaio visa trazer elementos essenciais para o professor ensinar junto aos alunos a cultura antirracista por meio da discussão do papel das Leis, dos fatos Históricos e dos diversos intelectuais e lideranças negras e indígenas brasileiras.

Relações étnico-raciais na escola: Metodologia de ensino e desenvolvimento em sala de aula

A metodologia de ensino deve pautar-se nas diferentes estratégias pedagógicas baseadas nos teóricos da educação, especialmente as correntes de pensamento crítico-sociais e progressistas.

Cada professor tem sua autonomia e forma de trabalhar conteúdos em sala de aula, de modo que o presente texto não traz uma “receita de bolo”, mas sugestões crítico-reflexivas para o desenvolvimento do “empoderamento” dos alunos brasileiros e difusão das diferentes culturas de matriz africana e indígena, constituintes da nação brasileira, por meio do ensino das lideranças e intelectuais nacionais de descendência africana e indígena. O presente texto constitui, pela limitação de espaço, uma introdução e não um compêndio completo de autores indígenas e afro-brasileiros.

Considerando-se a importância do tema, o *empoderamento* é:

“um processo educativo que visa ajudar as pessoas a desenvolverem conhecimentos, habilidades, atitudes e autoconhecimento necessários para assumir a responsabilidade por suas decisões” (FESTE; ANDERSON, 1995).

Na prática “empoderamento” visa construir em cada pessoa o sentimento de valorização e pertencimento a comunidade e sociedade em que vive.

A discussão em sala de aula de pautar-se pelas Leis Afonso Arinos (Lei 1.390, de 03 de Julho de 1951) e Lei Caó (Lei 7.437, de 20 de Dezembro de 1985), que definem os crimes de racismo e tipificam como delito penal o impedimento racista a serviços em razão de raça, cor de pele, etnia e gênero. Significa que uma pessoa não pode ser proibida de frequentar um *shopping* ou entrar numa loja por estes motivos.

Outro campo de trabalho e discussão da temática em sala de aula, a valorização das diversidades culturais, deve ser construído por meio do diálogo entre professor e

alunos numa relação dialética. Assim, como professor, peça para os alunos citarem cinco músicas que eles mais gostam por escrito. Por que vocês gostam destas músicas? O que elas significam para vocês?

É sabido que os alunos mais pobres, em especial afrodescendentes, adotam repertórios musicais de protesto contra a violência e a exclusão social, como *rap*, *funk* e outros gêneros musicais que compõem a “cultura da periferia” (GALVÃO; SHULTZ, GUIMARÃES-IOSIF, 2015). Isto significa o “grito dos excluídos” e cabe ao professor não menosprezar estas manifestações, mas separar o joio do trigo, ou seja, letras que realmente trazem mensagens de luta daquelas com erotismo e violência banais.

Neste sentido, o professor, de educação artística ou qualquer outra disciplina, pode trazer à sala de aula outros tipos e gêneros musicais que venham a enriquecer o repertório dos alunos. É recomendado que haja um trabalho conjunto com os professores de artes e música assim como outros professores que tenham uma cultura artística aprimorada, mas que não tenham preconceito com as expressões culturais populares e contemporâneas.

O professor deve realizar uma pesquisa e fazer um resumo da vida e obra de diversos escritores, músicos e intelectuais, incluindo poetas, negros e indígenas. Após a pesquisa, cujos elementos encontram-se nas tabelas 1 a 3, pode solicitar aos alunos que pesquisem 5 escritores de origem indígena e outros 5 afrodescendentes.

Em outra abordagem, solicite aos alunos citarem nomes de personalidades Históricas brasileiras. Dentre estas, há intelectuais indígenas e negros?

Não importa se os alunos deixaram de mencionar lideranças indígenas e afro-brasileiras, o professor deve trabalhar a vida e as obras descritas neste capítulo (tabelas 1, 2 e 3), bem como em outras fontes bibliográficas. Neste sentido, os professores de Língua Portuguesa podem aproveitar o ensejo para ensinar autores clássicos e contemporâneos que tenham descendência indígena e negra.

As tabelas 1 e 2 compreendem alguns intelectuais, artistas, personalidades e lideranças indígenas e negras e, propositalmente, certos dados não foram incluídos para que professores estimulem os alunos a fazerem pesquisas e conhecerem mais sobre importantes protagonistas da formação histórico-social do Brasil.

Tabela 1 – Lideranças e Intelectuais negros brasileiros selecionados*

Pessoa	Vida, realizações e/ou obras	Referências
André Rebouças	Primeiro engenheiro negro do Brasil teve dois irmãos também engenheiros, Antônio Rebouças Filho e José Rebouças. Junto com seu irmão Antônio, André construiu diversas obras abaixo relacionadas. Foi também grande liderança no abolicionismo da escravidão.	FRAZÃO (2020)
Antônio Pereira Rebouças	Nascido em Maragogipe (BA) em 1798, o advogado foi eleito deputado diversas vezes, tendo sido conselheiro de D. Pedro II	Portal Geledes (2011)
Antônio Pereira Rebouças Filho	Filho de Antônio Rebouças, foi grande Engenheiro militar que construiu a estrada de ferro Campinas-Rio Claro-Limeira, a estrada de ferro Curitiba-Paranaguá e a rodovia Antonina-Curitiba.	Academia Nacional de Engenharia (2021)
Carolina Maria de Jesus	Nascida em Sacramento (MG) em 14 de Março de 1914. Foi uma das primeiras escritoras negras brasileiras, sendo também poetisa e compositora. Autora de “Quarto de despejo: diário de uma favelada”, dentre outras obras	Marasciulo (2019) Prado (2021) Literafro (2020)
Conceição Evaristo	Maria da Conceição Evaristo de Brito, nasceu em Belo Horizonte (MG) em 1946. Formada em Letras pela UFRJ, Mestre (PUC-Rio) e Doutora em Literatura (UFF). Autora de extensa obra literária. Vencedora do prêmio de literatura do governo de Minas Gerais (2018)	Literafro (2021)
Cruz e Souza	Um dos maiores expoentes e maior poeta do simbolismo brasileiro, nasceu em 1861 em Florianópolis (SC). Em 1890, participou do manifesto de criação do simbolismo e conviveu com os grandes escritores Raul Pompéia e Olavo Bilac. Autor de Missal (1893) e Broquéis (1893), dentre outros	Portal Mundo Educação (2021)
Daiane dos Santos	Primeira ginasta negra a ganhar medalha de ouro em Olimpíada	Comitê Olímpico Brasileiro Portal UOL Olimpíadas (2021)
Dona Ivone Lara	Nascida em 13 de Abril de 1921, no Rio de Janeiro, dona Ivone Lara, uma das maiores sambistas brasileiras, foi também enfermeira e assistente social	Porta Ivone Lara (2021)
Elza Soares	Nascida na favela de Moça bonita, no bairro de Padre Miguel (RJ), é uma das maiores cantoras negras brasileiras. Em diversos momentos sua música foi também instrumento de luta pelas mulheres negras. Foi descoberta por Ary Barroso e casada com o	SANCHES (2021)

	jogador Garrincha. Em 2021, completou 91 anos, sendo homenageada na projeto <i>BeyGood</i> , mantido pela Cantora Beyoncé no <i>Instagram</i> .	
Enedina Alves Marques	Nascida em 1913 em Curitiba (PR), ela foi duplamente pioneira, sendo a primeira mulher engenheira naquele Estado e a primeira engenheira negra do Brasil. Além da usina Capivari-Cachoeira, Enedina construiu diversas obras no Paraná.	Instituto de Engenharia do Paraná – IEP (2021)
Francisco Paula de Brito	A partir de 1831 ele foi dono de uma das maiores e mais influentes editoras do segundo Império, tendo também como acionista o próprio Imperador D. Pedro II. Em 1851 recebeu o título de impressor da Casa Imperial.	Puls (2016)
Gilberto Gil	O soteropolitano Gil, formado em Administração de empresas pela Universidade Federal da Bahia, lançou seu primeiro LP em 1967 com música popular e elementos regionais da Bahia e do Nordeste. Durante o regime militar foi uma das grandes vozes que lutou pela democracia e pelo fim da censura e da tortura. Foi vereador em Salvador (BA), Ministro da Cultura e, em 2021, eleito Membro da Academia Brasileira de Letras.	BBC News Brasil (2021). Portal Gilberto Gil (2021)
José Rubino de Oliveira	Em 1879, foi o primeiro professor negro da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (USP), tendo que lidar com o fortíssimo preconceito à época.	Puls (2016)
José Vicente	Nascido em Marília (SP), foi boiá fria, entregador e trabalhou num ferro velho. Na capital, formou-se em direito fazendo depois o Mestrado em Administração e o Doutorado em Educação. É empresário, fundador e Reitor da Universidade Zumbi dos Palmares (SP)	Currículo Lattes Revista Empresários (2018)
Lima Barreto	Afonso Henriques de Lima Barreto, mestiço nascido em 13 de Maio de 1881. Em 1903, no terceiro ano de Engenharia, teve que abandonar os estudos para ajudar a cuidar do pai. Em 1904, foi aprovado em concurso público no Ministério da Guerra, permanecendo até se aposentar. Foi jornalista e importante escritor do realismo brasileiro, Autor de “Triste fim de Policarpo Quaresma”, obra prima da literatura brasileira.	FRAZÃO (2021)
Luiz Gama	Nascido em 21 de Junho de 1830 em Salvador. Foi levado para São Paulo aos 17 anos como escravo vendido pelo próprio pai. Em 1850, por ser pobre e negro teve sua matrícula indeferida como aluno na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco (USP). Inteligentíssimo, assistiu às aulas como ouvinte e vivia na biblioteca da Faculdade de Direito, tornou-se um advogado provisionado, responsável	Bicalho (2020) Jornal da USP

		pela libertação de pelo menos 500 escravos. Autor de “Primeiras Trovas Burlescas de Getulino”. Doutor Honoris causa pela USP.	
Machado de Assis	de	Seu trabalho é considerado no mesmo nível dos melhores escritores europeus, como Dante, Shakespeare, Goethe, Cervantes e Montaigne. Nascido em 21 de Junho de 1839 é autor de “Dom Casmurro”, “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, dentre diversos romances e livros de contos. Não é apenas considerado o melhor escritor brasileiro, mas também um dos maiores da História da literatura mundial. É o fundador da Academia Brasileira de Letras (ABL), sendo seu primeiro Diretor.	Campos (2018) Lins (2016)
Marielle Franco		Vereadora eleita (PSOL) e assassinada brutalmente por sua luta pelas comunidades cariocas, pela igualdade de gênero e os direitos dos LGBTQIA+, contra o racismo e a violência contra as mulheres. Socióloga pela PUC-Rio e Mestre em Administração Pública pela Universidade Federal Fluminense (UFF)	Instituto Marielle Franco, GELEDÉS SBMFC
Milton Santos		Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (1948) e Doutor em Geografia pela Université de Strasbourg, França (1958). Professor e pesquisador reconhecido nacional e internacionalmente, lecionou e fez pesquisas nas Universidades de Bordeaux, Toulouse, Paris-Sorbonne (França), <i>Massachusetts Institute of Technology</i> (MIT, Estados Unidos), Universidade de Toronto (Canadá), Columbia University (EUA), dentre outras. Tem cerca de 20 títulos de Doutor Honoris causa.	www.miltonsantos.com.br
Nilma Lino Gomes	Lino	Pedagoga, Mestra em Educação pela UFMG e Doutora em Antropologia Social pela USP. Foi Primeira Reitora Negra de uma Universidade Brasileira (Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, UNILAB)	Literafro (2020)
Ruth Guimarães		Nascida em Cachoeira Paulista (SP), foi professora de língua portuguesa por mais de 30 anos na rede pública de SP, sendo uma das maiores romancistas, poetizas, cronista, contista, jornalista e teatróloga. Em 2008, foi empossada como membra da Academia Paulista de Letras e, no mesmo ano, tornada imortal da APL.	Literafro (2020)
Sônia Guimarães		Primeira negra a ser Doutora (PhD) em física pela Universidade de Manchester (Inglaterra), 1987. Luta antirracista e pela igualdade de gênero. Professora do Instituto Tecnológico da Aeronáutica	Marasciulo (2020) Rossini (2021)

	(ITA) e é mantenedora da Universidade Zumbi dos Palmares	
Sueli Carneiro	Nascida em 1950, em São Paulo, formou-se em filosofia na década de 1970. Tem mais de 150 artigos publicados em jornais e revistas e inúmeros livros, sendo criadora do Grupo Geledés, Instituto da mulher negra. É grande ativista do movimento negro, especialmente das mulheres negras.	BARTHOLOMEU (2019). Em: Enciclopédia de Antropologia.
Tereza de Benguela	Local de nascimento desconhecido. Liderou, após a morte do marido o Quilombo Quariterê onde viviam negros, indígenas e descendentes. O quilombo está localizado onde hoje é o município Vila Bela da Santíssima Trindade (MT), Vale do Guaporé na fronteira com a Bolívia	Tereza de Benguela, GELEDÉS SBMFC
Zumbi dos Palmares	Ícone da resistência negra do Quilombo dos Palmares. Nascido no quilombo dos Palmares, capitania de Pernambuco, hoje Estado de Alagoas. Graças a sua coragem, dia 20 de Novembro é o dia da Consciência Negra.	FRAZÃO (2019)

*O autor pede desculpas por ter deixado outras personalidades de fora

Tabela 2 – Lideranças e Intelectuais indígenas brasileiros selecionados*

Pessoa	Vida, realizações e/ou obras	Referências
Ailton Krenak	Um dos maiores intelectuais indígenas brasileiros, nascido em Itabirinha (MG) em 1953. É escritor, intelectual, ativista, ambientalista e filósofo. Foi um grande articulador dos direitos indígenas na Assembléia Nacional Constituinte (1987-1988). Doutor <i>honoris causa</i> pela UFJF, onde Krenak leciona na pós-graduação. Comendador da Ordem do Mérito Cultural da Presidência da República. Autor de “O amanhã não está à venda”, “Idéias para adiar o fim do mundo”, dentre outros.	Entrevista Roda Viva 19/04/2021 Krenak (2015) Jaenisch (2017)
Cacique Raoni Metuktire (Kayapó)	Liderança Kayapó pela luta dos povos indígenas. Aos 90 anos, Raoni venceu a COVID-19 e continua sendo uma das maiores lideranças pela luta indígena desde 1971. Exerceu papel de destaque na defesa dos direitos indígenas na Assembléia Nacional Constituinte de 1987-1988	Instituto Socioambiental (2020) Pollini (2020)
Cândido Mariano da Silva Rondon	Nascido em Mimoso, atualmente Santo Antônio do Leverger (MT), é descendente dos povos Terena e Bororos, sendo Engenheiro militar e sertanista brasileiro, cujo nome foi dado ao estado de Rondônia.	FRAZÃO (2020)
Casé Angatu Tupinambá ou Carlos José	Nascido na Penha, bairro da capital paulista, ele é formado em História pela UNESP (SP), Mestre em História pela PUC (SP) e Doutor pela FAU/USP. É	Portal Notícias UFSC (2016);

Ferreira dos Santos	professor da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) em Ilhéus (BA). É líder e morador da aldeia <i>Gwarini Taba Atã</i> no território Tupinambá de Olivença (BA).	CV (2021)	Lattes
Daniel Munduruku	Belenense de nascimento (1964), ele é escritor, professor, filósofo, historiador e psicólogo. Mestre e Doutor em Educação Pela USP e pós-doutor em linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Autor de uma obra literária extensa (56 livros) e ganhador de diversos prêmios.	IEA-USP (2021) Blog oficial de Daniel Munduruku Currículo Lattes	
Denilson Baniwa	Nascido na aldeia Darí, no Rio Negro, Amazonas em 1984, ele vive em Niterói (RJ). Além de liderança indígena, é um artista magistral, tendo exposto sua obra em milhares de mostras no Brasil e exterior. Vencedor do Prêmio PIPA (2019) e finalista em 2021	Portal PIPA	Prêmio
Eliane Potiguara	Professora, empreendedora e escritora, formada em Letras pela UFRJ. Fundadora da Rede Grumin de Mulheres Indígenas. Autora, dentre outros, de “A terra é mãe do índio”. Pioneira da literatura indígena junto com Graça Graúna. Recebeu das mãos da Presidência da República o título de Cavaleiro da Ordem do Mérito Cultural do Brasil. É doutora <i>Honoris Causa</i> pela UFRJ.	Portal Eliane Potiguara Pucheu (2020)	
Eliene dos Santos Rodrigues Putira Sacuena	Biomédica, Mestre e Doutoranda em Antropologia na UFPA, é antropóloga e sanitária da Etnia Baré, atuante na defesa dos povos indígenas, especialmente na pandemia de COVID-19	Jornal Beira do Rio, UFPA (2021); NETO; BARRETO; VAILATI (2021)	
Eliza Pankararu ou Elisa Urbano Ramos	É pesquisadora, líder indígena e Mestre em Antropologia pela UFPE. É do povo indígena Pankararu no sertão Pernambucano.	NETO; BARRETO; VAILATI (2021)	
Florêncio Almeida Vaz Filho	Nascido em 16 de Maio de 1964, é indígena do povo Maytapu, Formado em Ciências Sociais (UFRJ), Mestre (UFRRJ) e Doutor em Antropologia (UFBA), atuando como liderança indígena e professor da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA)	Portal Cartas Indígenas ao Brasil (2021)	
Germano Bruno Afonso	Natural de Ponta Porã (MS), Germano graduou-se em física pela Universidade Federal do Paraná, em que recebeu também o título de Mestre em Ciências Geodésicas (1977). Ele obteve o Doutorado em Astronomia na Université Pierre et Marie Curie e o pós-doutorado no Observatório da Cote D’Azur, ambos na França. Foi o maior astrônomo indígena brasileiro, falecido em decorrência da COVID-19.	Observatório Nacional (2021)	

Graça Graúna	Autor do livro “Mitos e Estações no céu Tupi-Guarani”. Maria das Graças Ferreira, índia Potiguara, nasceu em São José do Campestre (RN). Pioneira da Literatura indígena. Autora das obras de poesia “Canto Mestizo” (1999) e “Tessituras da Terra” (2001), dentre outros.	Olivieri-Godet (2017)
Izaque João	Pesquisador do Museu do Índio e da Universidade Federal da Grande Dourados (MS). Mestre em História pela mesma universidade.	CV Lattes (2021)
Jaider Esbell	Nascido em Normandia (RO), o artista de magnífico talento, formou-se em Geografia pela Universidade Federal de Roraima e atuou como grande ambientalista atingindo o topo da carreira na Eletrobrás. Em 2012, lançou seu primeiro livro “Terreiro de Makunaima – Mitos, lendas e histórias em vivências”. Vencedor do Prêmio PIPA de artes em 2016. Além de ser a Estrela da 34ª Bienal de Arte de São Paulo (2021), Esbell tem suas obras expostas no Museu de Arte Moderna de São Paulo (MASP) e no <i>Centre Georges Pompidou</i> em Paris.	Portal Jaider Esbell (2021)
Jefferson Fernandes do Nascimento	Primeiro Indígena Reitor de uma Universidade Brasileira. É agrônomo pela Universidade Federal do Ceará (UFC/CE), Mestre em Agronomia pela Universidade Federal de Viçosa (MG) e Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual de Maringá (PR). Foi Reitor da Universidade Federal de Roraima.	Tokarnia (2016)
Julie Dorrico	Indígena do povo Macuxi, de Roraima, ela é escritora, formada em Letras e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (Unir) e Doutoranda em Teoria Literária pela PUC/RS. Autora de “Eu sou Macuxi e outras histórias”, editora Caos e Letras.	DIEL (2019)
Kaká Werá	Um dos indígenas pioneiros da literatura étnica de raiz brasileira. Nascido em 1º de Fevereiro de 1964, na capital paulistana, é da etnia Tapuia. Autor de “Todas as vezes que dissemos adeus” (1994). Além de escritor, é ambientalista e Fundador do Instituto Arapoty	DIEL (2019)
Mário Juruna	Nascido em 03/09/1943, em aldeia de Barra do Garças (MT), o Xavante Juruna destacou-se como liderança, tornando-se o primeiro Deputado Federal indígena do Brasil pelo PDT. Foi também assessor da FUNAI (1990-1994).	BRASIL. Câmara dos Deputados.
Myrian Krexu	Médica do povo Guarani Mbyá. Uma das primeiras médicas indígenas formada em 2013. Primeira cirurgiã cardiovascular indígena	Cardoso (2021)

Olívio Jekupé	Nascido em Novo Itacolomi (PR) em 1965. Reside na Aldeia Krututu em Parelheiros (SP). Membro do Núcleo de Escritores e Artistas Indígenas (Nearin) e um dos fundadores da Associação Guarani Nhe'em Porã. Autor de "A queixada e outros contos guaranis", "A mulher que virou Urutau" com Maria Kerexu, dentre outros livros.	DIEL (2019) IEA-USP (2020)
Sonia Guajajara	Auxiliar de enfermagem, graduada em letras e especialista em educação especial pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Coordenadora Executiva da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB). Foi candidata a vice-presidente do Brasil na chapa com Guilherme Boulos (PSOL)	GUAJAJARA (2020)
Tonico Benites	Pedagogo pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), é Mestre e Doutor em Antropologia pela UFRJ e faz pós-doutorado em Antropologia Social na mesma Universidade. Como liderança indígena e estudioso da violência contra o povo Guarani-Kaiowá, sofreu diversas ameaças e está no Programa de Nacional de Proteção para Defensores dos Direitos Humanos.	CV Lattes (2021)
Vherá Poty Benites da Silva	Educadora Guarani-Mbyá atua em antropologia, etnomusicologia e exposições artísticas na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Silva et al. (2020)

*O autor pede desculpas por ter deixado outras personalidades de fora

Ainda em relação à História e à Geografia, os professores da primeira disciplina podem resgatar as lideranças negras, indígenas e miscigenadas dos diversos movimentos populares, como a "Confederação dos Tamoios", a "Guerra dos Aimorés", a "Revolta da Cabanagem", a "Revolta dos Malês", a "Revolta de Carrancas", e a formação dos diversos Quilombos, assim como os professores da segunda disciplina podem mostrar aos alunos em que Estados, municípios e localidades geográficas ocorreram estes levantes. Do mesmo modo, professores de Ciências, Biologia e Geografia teriam também a oportunidade de contribuir ensinando sobre os biomas característicos destes locais, bem como das regiões em que existiram ou permanecem os Quilombos.

O professor pode também, junto com seus alunos, procurar nos portais de busca e livros a vida e a obra de cinco cientistas e intelectuais indígenas e negros de destaque no Brasil e/ou na América Latina. O professor dever explicar que intelectual é aquele que se destacou nas ciências, engenharias e artes, seja como escritor, músico, pesquisador

científico, ativista político e ambiental, engenheiro, sanitarista ou mesmo como pensador das questões brasileiras e latino-americanas.

Conforme observado na tabela 3, as datas comemorativas étnico-raciais apresentam escassez de celebrações às culturas e personagens indígenas. Deste modo, os professores precisam também questionar o porquê disto e estimular que a população proponha, em seus municípios e Estados, a inclusão no calendário de datas referentes a intelectuais e lideranças indígenas.

Tabela 3 – Datas comemorativas de valorização étnico-racial no Brasil.

Data	Comemoração	Homenageados	Referências
6 de Janeiro	Nascimento do médico negro Juliano Moreira	Juliano Moreira, pai da Psiquiatria brasileira	Oda; Dalgalarondo (2000)
7 de Fevereiro	Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas	Povos indígenas	APUBHUFMG (2021)
14 de Março (RJ)	Dia Marielle Franco	Marielle Franco. Dia de Luta contra o genocídio da mulher negra	Lei Estadual no.8.054 de 17 de Julho de 2018
25 de Março	Dia Internacional em memória das vítimas da escravidão e do comércio transatlântico de escravos	Dia de luta antirracista e de memória às vítimas do crime de escravidão	ONU News (2019)
1 de Abril	Dia da abolição da escravidão dos índios	Povos indígenas	Criada em 1758
19 de Abril	Dia do índio	Povos indígenas	Decreto-Lei n.5.540 de 2 de Junho de 1943.
3 de Maio	Nascimento de Milton Santos	Revolucionário da Geografia brasileira	Portal Milton Santos
21 de Junho	Nascimento de Machado de Assis	Um dos maiores escritores mundiais	Portal da Academia Brasileira de Letras
3 de Julho	Aprovação da Lei Afonso Arinos	Racismo é crime	Lei 1.309, de 3 de Julho de 1951
17 de Julho	Dia da Proteção às Florestas ou dia do Curupira, o	Povos indígenas e povo brasileiro	ACV (2019)

	protetor das florestas brasileiras			
25 de Julho	Dia Nacional de Tereza Benguela e da Mulher Negra	de Tereza Benguela	de	Lei no.12.987 de 02 de Junho de 2014
29 de Agosto	Nascimento de Antônio Francisco Lisboa	O “aleijadinho”		FRAZÃO (2020)
13 de Setembro	Declaração das Nações Unidas sobre direitos dos povos indígenas	Povos indígenas mundiais		13 de Setembro de 2007 ACNUR (2007)
9 de Outubro	Nascimento de José Patrocínio, o tigre da abolição	Abolicionista José do Patrocínio		Frazão (2021)
19 de Novembro	Nascimento de Paulo Lauro	Advogado e primeiro prefeito negro de São Paulo (SP)		Fundação Palmares (2021)
20 de Novembro	Dia Nacional da Consciência Negra	Zumbi dos Palmares		Portal História do Mundo (2021)
24 de Novembro	Nascimento em Santa Catarina de Cruz e Souza	O maior poeta do simbolismo brasileiro		Portal Mundo Educação (2021)
2 de Dezembro	Dia Nacional do Samba	A música popular afrobrasileira		Revista História, Ciências & Saúde – Manguinhos (2013).
5 de Dezembro	Dia da Criação da FUNAI	FUNAI e os indígenas		FUNAI (05/12/1967)
19 de Dezembro	Estatuto do Índio	Povos indígenas		Lei n. 6.001, de 19 de Dezembro de 1973
20 de Dezembro	Lei 7.437 ou Lei Caó	Racismo e impedimento a serviços por causa da etnia, gênero ou estado civil é crime		Lei 7.437, de 20 de Dezembro de 1985

Discussão

O professor pode, ao discutir os gostos musicais dos alunos, questionar o porquê de gostarem de certos *funks* ou outras músicas que, eventualmente trazem violência, sensualidade e elementos eróticos. Cabe ao professor mostrar que talvez eles nem gostem

destas músicas, mas os meios de comunicação e a comunidade é que acabam influenciando seus gostos musicais.

É sabido que as representações sociais dos alunos mais pobres se expressam em símbolos e linguagens culturais da periferia, cuja asserção se operacionaliza por meio da força, favorecendo a violência e não o diálogo (COLVORA; SANTOS; SEIBEL, 2011).

Ademais, os determinantes da violência na escola não estão restritos apenas a fatores socioambientais (tráfico de drogas, exclusão social, violência policial, más condições de vida), mas também tem causas intraescolares relacionadas à cultura da violência enquanto via de transgressão contra um modelo decadente de escola e de ensino e diversos fatores como falta de diálogo entre professor e aluno, falta de compreensão dos anseios dos alunos, desvalorização da educação, impunidade dos infratores, ensino pouco atrativo, conteúdos desinteressantes aos alunos, estrutura física ruim e, em muitos casos, desmotivação e despreparo dos professores (MARTINS, 2007; LOPES; GASPARIN, 2003; ANDRADE, 2015; GALVÃO; SHULTZ, GUIMARÃES-IOSIF, 2015; ZEQUINÃO et al., 2016; FERRARI; SANTOS; FERRARI., 2017).

Ressalta-se que as coordenações pedagógicas das escolas têm papel fundamental em discutir com os professores a adoção de estratégias de ensino de conteúdos sobre História e Cultura da formação étnico-racial brasileira. Isto é essencial, uma vez que os preconceitos podem existir em parte do próprio corpo docente que discrimina alunos conforme a cor de pele e dá notas mais baixas a alunos afrodescendentes (FRANÇA, 2017; MACEDO, 2020). Neste sentido, os temas *bullying*, violência escolar, racismo e cultura antirracista devem ser abordados em diversos contextos da formação continuada de professores e não pode haver impunidade a alunos e servidores que manifestarem atos de discriminação racial e social (MACEDO, 2020).

Neste contexto de agressividade e aumento do preconceito e discriminação, com apologia a grupos de extrema direita e nazifascismo, é dever das escolas e dos professores desenvolverem estratégias de educação antirracista, especialmente pautadas na ética da solidariedade de Moran, rejeitando todo tipo de miséria, as desigualdades, a intolerância, a barbárie e o fundamentalismo de toda ordem (MORAN et al., 1998).

Conclusão

Diversas estratégias de ensino podem ser desenvolvidas pela comunidade escolar de modo a promover uma cultura antirracista e o combate efetivo à violência na escola que contribuem decisivamente para a construção da melhor adaptação das pessoas para as relações interpessoais, a vida em sociedade e a cultura da paz.

Referências

ACADEMIA BRASILEIRA DE LETRAS. Machado de Assis – biografia. Disponível em: <https://www.academia.org.br/academicos/machado-de-assis/biografia> Acesso em: [29/10/2021]

ACADEMIA NACIONAL DE ENGENHARIA. Antônio Pereira Rebouças Filho. Disponível em: <http://anebrasil.org.br/membros/antonio-pinto-reboucas/> Acesso em: [08/11/2021].

ACNUR. Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas, 13/09/2007. ONU, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Declaracao_das_Nacoes_Unidas_sobre_os_Direitos_dos_Povos_Indigenas.pdf Acesso em: [28/10/2021].

ANDRADE, C.B. de. Violências e juventudes: processos de subjetivação no contexto escolar. **Boletim de Psicologia**, v.65, n.142, p.15-28, 2015.

APUBHUFMG. 07/02 – Dia Nacional de Luta dos Povos Indígenas. Disponível em: <https://apubh.org.br/acontece/07-02-dia-nacional-de-luta-dos-povos-indigenas/#:~:text=O%20dia%20de%20fevereiro,direitos%20humanos%20de%20grupos%20minorit%C3%A1rios> Acesso em: [28/10/2021].

BARBOT, O. George Floyd and our collective moral injury. *Am J Public Health*, v.110, n.9, p.1253, 2020.

BARTHOLOMEU, J.S.S. Sueli Carneiro. Enciclopédia de Antropologia, 2019. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://ea.fflch.usp.br/autor/sueli-carneiro> Acesso em: [09/11/2021].

BBC News Brasil. Gilberto Gil é eleito para ABL: entenda como um imortal é escolhido. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-59256779> Acesso em: [18/11/2021].

BENITES, T. CV Lattes do CNPQ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0644071773453568> Acesso em: [09/11/2021].

BISPO, J; MATA, J. A morte no supermercado e o mercado de realidades nas telas: telejornalismo, racismo e direitos humanos no caso João de Freitas. Interin, v.26, n.2, p.137-153, 2021.

BRASIL. Assessoria de Comunicação da FUNAI. Ao completar 53 anos, a FUNAI reforça o compromisso com a proteção dos povos indígenas. Brasília, 4 de Dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2020/ao-completar-53-anos-funai-reforca-compromisso-com-a-protecao-dos-povos-indigenas> Acesso em: [28/10/2021].

BRASIL. Câmara dos Deputados. Mário Juruna. Biografia. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/132026/biografia> Acesso em: [18/11/2021].

BRASIL. Presidência da República. Lei 1.309, de 3 de Julho de 1951. Inclui entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de côr. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128801/lei-afonso-arinos-lei-1390-51> Acesso: [28/10/2021]

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n.6.001 de 19 de Dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do índio. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/16001.htm Acesso em: [28/10/2021].
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17716.htm

BRASIL. Presidência da República. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei n. 7.437, de 20 de Dezembro de 1985. Inclui, entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceito de raça, de cor, de sexo ou de estado civil, dando nova redação à Lei n. 1.390, de de 3 Julho de 1951 – Lei Afonso Arinos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17437.htm Acesso em: [28/10/2021].

BRASIL. Presidência da República do Brasil. Casa civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Lei no 12.987, de 2 de Junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l12987.htm [04/07/2021].

BRASIL. Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). 17 de Julho: Dia de proteção às florestas. Avaliação do Ciclo de Vida, 17/07/2019. Disponível em: <https://acv.ibict.br/comunicacao/noticias/5769-17-de-julho-dia-de-protecao-as-florestas/> Acesso em: [28/10/2021].

BRASIL. Observatório Nacional. Disponível em: <https://www.gov.br/observatorio/pt-br/assuntos/noticias/on-lamenta-falecimento-do-professor-germano-bruno-afonso-referencia-em-astronomia-indigena-brasileira#:~:text=%E2%80%9CTodos%20os%20mist%C3%A9rios%20est%C3%A3o%20no,em%20decorr%C3%Aancia%20da%20Covid%2D19>. Acesso em: [28/10/2021].

CAMPOS, A.S.L. Edições de Machado de Assis: por quê, para quê? **Machadiana Eletrônica**, v.1, n.1, p.131-150, 2018.

CARDOSO, I. Médica, advogada, estilista...conheça a História de cinco indígenas que são destaque em especial da Globo. Jornal Extra, 16/04/2021. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/medica-advogada-estilista-conheca-historia-de-cinco-indigenas-que-sao-destaque-em-especial-da-globo-24973538.html> [11/11/2021].

COLVORA, G.A.; SANTOS, M.R.; SEIBEL, E.J. Violência na escola e contra a escola: um estudo a partir das percepções de professores e diretores das escolas públicas do ensino fundamental da região Sul do Brasil. **Revista Pedagógica Unochapecó**, v.14, n.27, p.215-230, 2011.

Comitê Olímpico Brasileiro (COB). Daiane dos Santos – Ginástica Artística. Disponível em: <https://www.cob.org.br/pt/cob/time-brasil/atletas/daiane-garcia-dos-santos/> [25/07/2021].

CUNHA, M.C. da. O futuro da questão indígena. **Estudos Avançados**, v.8, n.20, p.121-136, 1994.

DIEL, V. Panorama da literatura indígena brasileira: entrevista com Julie Dorrico. Portal Literatura; RS. Disponível em: <https://literaturars.com.br/2019/07/01/panorama-da-literatura-indigena-brasileira-entrevista-com-julie-dorrico/> Acesso em: [11/11/2021].

FERNANDES, A.O.; LOPES, M. Epistemologias negras: fortalecer os laços e os afetos (ancestrais), de(s)colonizar o pensamento. **Revista Espaço Acadêmico**, n.207, 2018. (pp.1-3).

FERRARI, G.S.L.; SANTOS, A.L.V. dos; FERRARI, C.K.B. Problemas escolares e sentimentos afetivos negativos: o público *versus* o privado. **Interacções**, n.45, p.192-203, 2017.

FESTE, C., ANDERSON, R.M. Empowerment: from philosophy to practice. **Patient Education & Counseling**, v.26, n.1-3, p.139-144, 1995. doi: 10.1016/0738-3991(95)00730-n

FIGUEIREDO, A. Dia da abolição da escravidão indígena. Conselho Nacional de Saúde, 1º Abril de 2013. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/ultimas_noticias/2013/04_abril_01_indios.html Acesso em: [28/10/2021].

FRANÇA, D.X. de. Discriminação de crianças negras na escola. **Interacções**, n.45, p.151-171, 2017.

FRAZÃO, D. Aleijadinho. Escultor brasileiro. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/aleijadinho/> Acesso em: [08/11/2021].

FRAZÃO, D. André Rebouças. Engenheiro e abolicionista brasileiro. Disponível em: https://www.ebiografia.com/andre_reboucas/ Acesso em: [08/11/2021].

FRAZÃO, D. José do Patrocínio. Abolicionista brasileiro. Disponível em: https://www.ebiografia.com/jose_patrocinio/ Acesso em: [29/10/2021].

FRAZÃO, D. Lima Barreto. Escritor e jornalista. Disponível em: https://www.ebiografia.com/lima_barreto/ Acesso em: [03/11/2021].

FRAZÃO, D. Marechal Rondon. Militar brasileiro. Disponível em: https://www.ebiografia.com/marechal_rondon/ Acesso em: [22/11/2021].

FRAZÃO, D. Zumbi dos Palmares. Líder da resistência negra. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/zumbi/> Acesso em: [07/11/2021].

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. Paulo Lauro, primeiro prefeito negro da cidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=43621> Acesso em: [08/11/2021].

GALVÃO, A.; SHULTZ, L.; GUIMARÃES-IOSIF, R. A natureza multifacetada das tensões na escola. **Interacções**, v.38, p.1-6, 2015.

GUAJAJARA, S. Governo Bolsonaro: retrato da barbárie contra os povos indígenas e a vida. GGN, 18/04/2020. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/governo-bolsonaro-e-o-retrato-da-barbarie-contra-indigenas-por-sonia-guajajara/> Acesso em: [28/10/2021].

INSTITUTO DE ENGENHARIA DO PARANÁ. IEP entrega troféu Enedina Alves Marques em comemoração do Dia Internacional da Mulher. Disponível em: <https://www.iep.org.br/iep-entrega-trofeu-enedina-alves-marques-em-comemoracao-ao-dia-internacional-da-mulher/> Acesso em: [22/11/2021].

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA USP. Olívio Jekupé. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoao/olivio-jekupe> [05/07/2021].

INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS DA USP. Daniel Munduruku. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/pessoas/pasta-pessoas/daniel-munduruku> [03/07/2021].

INSTITUTO MARIELLE FRANCO. Quem é Marielle Franco? Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/noticias/sbmfc-lamenta-morte-da-vereadora-marielle-franco/> [03/07/2021].

JAENISCH, D.B. Poéticas e políticas da relação: apontamentos a partir da ação de Ailton Krenak na Assembléia constituinte e seu deslocamento para espaços da arte contemporânea. **Iluminuras**, v.18(43):215-239, 2017.

JOÃO, I. CV Lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/7377788208940684> Acesso: [22/11/2021].

JORNAL BEIRA DO RIO. Disponível em: <https://www.beiradorio.ufpa.br/index.php/nesta-edicao/528-entrevista-resistir-para-continuar-existindo> Acesso em: [09/11/2021].

JORNAL DA USP. USP concede título de doutor “honoris causa” póstumo a Luiz Gama. Jornal da USP, 29/06/2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=429979>

KRENAK, A. Paisagens, territórios e pressão colonial. **Espaço Ameríndio**, v.9, n.3, 327-343, 2015.

LINS, A. Machado de Assis, exercício literário. **Machado de Assis em Linha**, v.9, n.18, 3-8, 2016. Doi: <https://doi.org/10.1590/1983-682120169181>

LITERAFRO. O Portal da Literatura Afro-Brasileira. Carolina Maria de Jesus. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/58-carolina-maria-de-jesus> [04/07/2021].

LITERAFRO. O Portal da Literatura Afro-Brasileira. Conceição Evaristo. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo> [06/07/2021].

LITERAFRO. O Portal da Literatura Afro-Brasileira. Nilma Lino Gomes. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/368-nilma-lino-gomes> Acesso em: [08/11/2021].

LITERAFRO. O Portal da Literatura Afro-Brasileira. Ruth Guimarães. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/434-ruth-guimaraes> [08/11/2021].

LOPES, C.S.; GASPARIN, J.L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum Human and Social Sciences**, v.25, n.2, p.295-304, 2003.

LUNGUMBU, S. 1 ano da morte de George Floyd: “Não há nada para se comemorar”. BBC News Brasil, 25/05/2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-57236428> Acesso em: [27/10/2021].

MACEDO, R.L.A. de. Formação de professores e racismo. **Revista Teias**, v.21, n.62, p.106-115, 2020.

MARASCIULO, Marília. Quem foi Carolina Maria de Jesus, que completaria 105 anos em Março. **Revista Galileu**, 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/03/quem-foi-carolina-maria-de-jesus-que-completaria-105-anos-em-marco.html> [03/07/2021].

MARASCIULO, M. Conheça Sônia Guimarães, primeira brasileira negra doutora em Física. CEERT, 21/08/2020. Disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/genero-mulher/43305/conheca-sonia-guimaraes-primeira-brasileira-negra-doutora-em-fisica> Acesso em: [28/10/2021].

MARTINS, M.J. de. Violência interpessoal e maus-tratos entre pares, em contexto escolar. **Revista de Educação**, v.15, n.2, p.51-78, 2007.

MORIN, E; FIEDLER-FERRARA, N.; COELHO, N.N.; CARVALHO, E.A; ALMEIDA, M.C. de. **Ética, solidariedade e complexidade**. São Paulo: Palas Athena, 1998.

MUNDURUKU, D. Quanto custa ser índio no Brasil? In: Valente, André (Ed.). *Língua Portuguesa e identidade: marcas culturais*. Rio de Janeiro, Ed. Caetés, 2007. (pp.49-52).

MUNDURUKU, D. Blog oficial de Daniel Munduruku. Disponível em: <http://danielmunduruku.blogspot.com/p/daniel-munduruku.html> [03/07/2021].

MUNDURUKU, D. Currículo Lattes do CNPQ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1346640850059252> [06/07/2021]

NETO, H.M.; BARRETO, F.S.; VAILATI, A. Ambientes e saberes em conflito: a experiência social indígena em tempos de COVID-19. Entrevista com Eliene Putira Sacuena (PPGA/UFGA) e Elisa Urbano Ramos (PPGA/UFGA). **Revista Antropológicas**, v.31, n.1, p.308-316, 2020.

ODA, A.M.G.R.; DALGALARRONDO, P. Juliano Moreira: um psiquiatra negro frente ao racismo científico. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v.22, n.4, p.178-179, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462000000400007> Acesso em: [30/10/2021]

OLIVEIRA, L.F. de; CANDAU, V.M.F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v.26, n.1, p.15-40, 2010.

Olivieri-Godet, Rita. Graça Graúna: a poesia como estratégia de sobrevivência. *Interfaces Brasil-Canadá*, v.17, n.3, 101-117.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU marca Dia Internacional em memória das vítimas da escravidão. Genebra, 25/03/2019. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/03/1665641> Acesso em: [08/11/2021].

PAULA, L.F. de. O caso João Alberto em imagens: um ensaio sobre aparição em três atos. **Revista de Criminologias Contemporâneas**, v.1, n.1, p.17-28, 2021.

POLLINI, L.L. O constitucionalismo transformador latino-americano do século XXI: A relação dos Estados plurinacionais da Bolívia e do Equador com o manifesto do Piraçu dos povos indígenas do Brasil em 2020. **Revista Orbis Latina**, 10(2), 136-160, 2020.

PORTAL CARTAS INDÍGENAS AO BRASIL. Quem é Florêncio Vaz. Disponível em: <https://cartasindigenasaobrasil.com.br/biografia/florencio-vaz/> Acesso em: [09/11/2021].

PORTAL DONA IVONE LARA. Disponível em: <http://www.donaivonelara.com.br/> Acesso em: [09/11/2021].

PORTAL HISTÓRIA DO MUNDO. Zumbi dos Palmares. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/zumbi-dos-palmares.htm> Acesso em: [30/10/2021].

PORTAL NOTÍCIAS UFSC. Professor Casé Angatu. Disponível em: <https://noticias.ufsc.br/tags/professor-case-angatu/> Acesso em: [09/11/2021].

PORTAL ELIANE POTIGUARA. Disponível em: <http://www.elianepotiguara.org.br/> [05/07/2021].

PORTAL GELEDÉS. Hoje na História, 1798, nascia Antonio Pereira Rebouças. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/hoje-na-historia-1798-nascia-antonio-pereira-reboucas/> Acesso em: [08/11/2021].

PORTAL GELEDÉS. Marielle Franco. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/questoes-de-genero/marielle-franco/> [03/07/2021].

PORTAL GELEDÉS. Tereza de Benguela, uma heroína negra. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/tereza-de-benguela-uma-heroína-negra/> [04/07/2021].

PORTAL GILBERTO GIL. Bio. Disponível em: <https://gilbertogil.com.br/bio/gilberto-gil/> Acesso em: [18/11/2021].

PORTAL JAIDER ESBELL. Disponível em: <http://www.jaideresbell.com.br/site/sobre-o-artista/> Acesso em: [08/11/2021].

PORTAL MILTON SANTOS. Disponível em: <http://miltonsantos.com.br/site/> Acesso em: [22/09/2021]

PORTAL MUNDO EDUCAÇÃO UOL. Cruz e Souza. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/cruz-e-sousa.htm>

PORTAL PRÊMIO PIPA. Denilson Baniwa. Disponível em: <https://www.premiopipa.com/denilson-baniwa/> Acesso em: [11/11/2021].

PORTAL UOL. UOL Olimpíadas, 24/07/2021. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/olimpiadas/ultimas-noticias/2021/07/24/daiane-dos-santos-racismo-selecao-olimpica.htm> [25/07/2021].

PRADO, L. “Carolina Maria de Jesus é referência para quem contesta o poder”. Jornal da USP, 17/03/2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=396529> [03/07/2021].

PUCHEU, A. Eliane Potiguara: antes que tudo em mim se transforme em morte. **Revista Cult**, n.254, 27 de Janeiro de 2020. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/eliane-potiguara-perfil/> [05/07/2021].

PULS, M. A intelectualidade negra do império. **Revista Pesquisa Fapesp**, n.249, 80-84, 2016. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2016/11/080-084_Intelectuais-negros_249-1.pdf

Revista História, Ciências & Saúde – Manguinhos. 2 de Dezembro, Dia Nacional do Samba. Disponível em: <http://www.revistahcsm.coc.fiocruz.br/2-de-dezembro-dia-nacional-do-samba/> Acesso em: [08/11/2021].

RIBEIRO, M.F. Aos 32 anos indígena Uru-eu-wau-wau é assassinado em Rondônia. De olho nos ruralistas – Observatório do agronegócio no Brasil, 03/06/2020. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/2058/1/Ribeiro%20Maria%20Fernanda%20-%202020%20-%20>

[%20Aos%2032%20anos%2C%20ind%C3%ADgena%20Uru-eu-wau-wau%20%C3%A9%20assassinado.pdf](#) Acesso em: [27/10/2021].

RIO DE JANEIRO. Assembléia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro. Lei 8.054 de 17 de Julho de 2018. Inclui no anexo da consolidação de datas comemorativas do Estado do Rio de Janeiro o dia 14 de Março, como dia “Marielle Franco – Dia de Luta Contra O Genocídio da Mulher Negra”

ROSA, F.M.S.C. da. A minoridade literária em Olívio Jekupé. **Estudos da Literatura Brasileira Contemporânea**, n.53, p.305-327, 2018. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-40185313>

ROSSINI, M.C. Ela foi a primeira brasileira negra com PhD em física – e só soube 20 anos depois. Disponível em: <https://super.abril.com.br/blog/mulher-cientista/ela-foi-1a-brasileira-negra-com-phd-em-fisica-e-so-soube-20-anos-depois/> Acesso em: [28/10/2021].

SANCHEZ, P.A. Elza Soares comemora 91 anos de luta e voltas por cima. Revista Elle, 23 de Junho de 2021. Disponível em: <https://elle.com.br/cultura/a-trajetoria-de-elza-soares> Acesso em: [08/11/2021].

SANTOS, CJF dos. CV Lattes do CNPQ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/6642275822601366> Acesso em: [09/11/2021].

SCHWARCZ, L.M. O espetáculo da miscigenação. **Estudos Avançados**, v.8, n.20, p.137-152, 1994.

SILVA, J. Entrevista exclusiva – De boia-fria a um dos homens mais influentes do Brasil – Conheça a História vitoriosa do Prof. Dr. José Vicente, Reitor e Diretor Geral e Acadêmico da Faculdade Zumbi dos Palmares. Disponível em: <https://revistaempresarios.net/site/entrevista-exclusiva-de-boia-fria-a-um-dos-homens-mais-influentes-do-brasil-conheca-a-historia-vitoriosa-do-prof-dr-jose-vicente-reitor-e-diretor-geral-e-academico-da-faculdade-zumbi-do/> [06/07/2021].

SILVA, V.P.B.; KUBO, R.R.; STEIN, M.R.A.; TETTAMANZY, A.L.L. Nhembo'É mborai: os ensinamentos cosmo-sônicos guarani na interdisciplina Encontro de saberes. **Movimento**, v.7, n.13, 323-351, 2020. Doi: <https://doi.org/10.22409/mov.v7i13.40977> Sociedade Brasileira de Medicina da Família e da Comunidade. SBMFC lamenta a morte da vereadora Marielle Franco. Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/noticias/sbmfc-lamenta-morte-da-vereadora-marielle-franco/> [03/07/2021].

SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA DA FAMÍLIA E DA COMUNIDADE. Tereza de Benguela. Disponível em: <https://www.sbmfc.org.br/tereza-de-benguela/> [04/07/2021].

TOKARNIA, M. Primeiro indígena Reitor quer expandir assistência estudantil. Brasília, Agência Brasil, 27/03/2016. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-03/indio-que-e-reitor-quer-internacionalizar-universidade-federal-de-roraima> Acesso em: 09/11/2021.

TV Cultura. Fundação Padre Anchieta. Programa Roda Viva de 19/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BtpbCuPKTq4> [05/07/2021].

VALENTE, R. PORTAL UOL/Coluna Rubens Valente, 19/04/2020. Disponível em: <https://ds.saudeindigena.icict.fiocruz.br/bitstream/bvs/1718/1/Valente,%20Rubens%20-%202020%20-%20'A%20proposta%20do%20governo%20Bolsonaro%20ao%20%C3%ADndio%20%C3%A9%20o%20geno.pdf> Acesso em: [27/10/2021].

VICENTE, J. CV Lattes do CNPQ. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/9398830290076226> [06/07/2021].

ZEQUINÃO, M.A.; MEDEIROS, P. de; PEREIRA, B.; CARDOSO, F.L. *Bullying* escolar: um fenômeno multifacetado. **Educação e Pesquisa**, v.42, n.1, p.181-198, 2016.

Capítulo 7

“SOPA POLÍTICA PRIMEVA”, NEOLIBERALISM O E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM POUCO SOBRE IDEIAS E FORMULAÇÕES

“SOPA POLÍTICA PRIMEVA”, NEOLIBERALISMO E REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM POUCO SOBRE IDEIAS E FORMULAÇÕES⁶

Eduardo Marangoni Canesin

Doutorando em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EFLCH) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Resumo

O presente texto analisa a Reforma do Ensino Médio (2017) com o auxílio do modelo teórico concebido por John Kingdon (2006), atentando sobretudo para os atores visíveis e invisíveis, os empreendedores políticos e as janelas de oportunidade. Veremos como o modelo dos múltiplos fluxos é eficiente para fornecer uma possível interpretação para a formulação e aprovação de tal Reforma, dada a janela de oportunidade surgida com o impeachment da presidente Dilma Rousseff - e que ocasionou um spillover, com formulações semelhantes para áreas diferentes. Argumentaremos que o neoliberalismo é a lógica por trás dessas propostas e veremos como ele (neoliberalismo) ganha força na “sopa política primeva” em que ocorre o processo de “seleção natural” das ideias.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais; Neoliberalismo; Reforma do Ensino Médio; Múltiplos fluxos; John Kingdon

Abstract

This article analyzes the High School Reform (2017) with the help of the theoretical model conceived by John Kingdon (2006), paying special attention to visible and invisible actors, political entrepreneurs and windows of opportunity. We will see how the multiple flows model is efficient to provide a possible interpretation for the formulation and approval of this Reform, given the window of opportunity that emerged with the impeachment of President Dilma Rousseff - and that it caused a spillover, with similar formulations for different areas. We will argue that neoliberalism is the logic behind these proposals and see how it (neoliberalism) gains strength in the “primeval political soup” in which the process of “natural selection” of ideas takes place.

Keywords: Educational Public Policies; Neoliberalism; High School Reform; Multiple streams; John Kingdon

⁶ Uma versão preliminar e resumida deste capítulo foi apresentada na X Jornada Internacional de Políticas Públicas na Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

1. Introdução

A Reforma do Ensino Médio, apesar de muito criticada por professores, estudantes e acadêmicos, não só foi formulada, mas aprovada em 2017 pela Lei nº 13.415/2017 (após sua apresentação inicial, via Medida Provisória, em 2016). Como isso pôde acontecer? O objetivo desse artigo é fornecer uma possível resposta à tal pergunta, atentando não para a implementação da Reforma, mas para sua formulação - e interpretando o contexto que permitiu que sua ideia surgisse e fosse apresentada.

Para tanto, iniciamos discutindo o modelo teórico de John Kingdon (2006), atentando para o papel dos atores visíveis e invisíveis e para os empreendedores políticos. Veremos os momentos de estabelecimento de agenda e especificação de alternativas, bem como a importância das janelas de oportunidades para políticas públicas.

Na seção seguinte, nosso foco será o neoliberalismo: mostraremos como ele se tornou uma racionalidade que gesta visões de políticas públicas em seu interior - e como tais visões acabam possuindo uma força superior a outras ideias no âmbito político, fazendo com que tenham maior probabilidade de serem promovidas a alternativas aceitáveis no processo decisório.

Após essas discussões mais teóricas, analisaremos o caso empírico da Reforma do Ensino Médio de 2017, argumentando porque a enxergamos como uma reforma neoliberal (assim como a bibliografia que discute o tema também a entende dessa forma). Mostraremos suas principais propostas e as justificativas trazidas para implementá-la.

Veremos, a seguir, o papel que os empreendedores políticos tiveram neste caso, sobretudo ao se aproveitarem de uma janela de oportunidade (o *impeachment* de Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à Presidência da República). Tal janela, ademais, permitiu um *spillover*, com várias alternativas semelhantes (neoliberais) sendo propostas para áreas diversas (previdência, gastos públicos, leis trabalhistas etc.).

Por fim, veremos o papel da mídia, discutindo a atuação da *Folha de S.Paulo*. Argumentaremos que, além de atuar como empreendedora política (fazendo um “amaciamento” do sistema e propondo alternativas), as mídias podem, também, influenciar na formulação de agenda (algo com que Kingdon não concordava). Tal influência se daria ao apresentar, ao longo do tempo, uma mesma visão de mundo para um mesmo tema, trazendo a atenção do público sempre para esse mesmo aspecto, como tentaremos mostrar.

2. O modelo teórico de John Kingdon

Como nos mostra Capella (2006, p. 28), Kingdon atribui um papel importante às ideias em sua análise, argumentando que, muitas vezes, elas acabam sendo um fator preponderante para escolher alternativas que se consolidarão em políticas públicas. Para que possamos entender plenamente este aspecto, é necessário que mergulhemos, antes de mais nada, no modelo teórico construído pelo autor.

Kingdon (2006, p. 221) chama a atenção para o fato de que as políticas públicas não são resultado apenas da deliberação e decisão do Legislativo ou das iniciativas e decretos do Executivo: elas são ideias que ganharam força e chegaram a essas arenas, enquanto muitas outras ideias e propostas jamais foram levadas a sério a ponto de se destacarem e terem chances de ser colocadas em ação. Dito em outras palavras, nem tudo constitui agenda e, dentro do tema que será escolhido para constituí-la, *algumas* alternativas serão boladas e entrarão no radar político, ou seja, não há uma abertura para qualquer tipo de proposta: apenas algumas, num número bem limitado, são realmente consideradas como passíveis de serem aplicadas. Entender esse processo é o objetivo do autor.

Para ele, uma agenda, isto é, “a lista de temas ou problemas que são alvo em dado momento de séria atenção, tanto da parte das autoridades governamentais como de pessoas fora do governo, mas estreitamente associadas às autoridades” (ibidem, p. 222), é constituída pela concatenação de três fatores: problemas, política e participantes “visíveis”.

Os problemas são questões sociais que fazem com que os formuladores de política acreditem que devam fazer algo a respeito (CAPELLA, ibidem, p. 26). Em outras palavras, uma questão social poderia envolver degradação ou déficits, mas só se tornaria um problema quando os atores políticos passarem a acreditar que devem fazer algo a respeito. Nesse caso, há uma grande chance de que o tema ocupe a agenda, sobretudo se o problema for considerado importante pelos atores (KINGDON, ibidem, p. 228). Na maior parte das vezes, os problemas são percebidos por conta de indicadores (dados agregados que mostram um fato), eventos-foco (um símbolo ou algo que chame a atenção para algum aspecto específico da realidade social) e *feedbacks* (reclamações públicas ou monitoramento de políticas públicas já existentes).

O segundo fator, a política, é a arena das negociações, na qual a composição do governo ou as pressões de grupos de interesse podem contribuir para trazer um tema

para a agenda (ou, inversamente, poderiam tirar questões sociais das pautas, impedindo que constituíssem uma agenda). Trata, basicamente, da receptividade que um tema terá e que poderá contribuir para que prospere ou não enquanto item na agenda.

Por fim, os atores “visíveis”, isto é, os de grande visibilidade midiática ou com grande poder de deliberação (como chefes do Executivo ou líderes do Legislativo), podem determinar a agenda, escolhendo as questões que merecerão ser tratadas em sua gestão e mobilizando recursos para que políticas públicas sejam criadas e implementadas.

Esses três fatores, vale dizer, determinam a agenda, com os problemas que serão tratados; não informam, todavia, a forma como o problema será abordado e solucionado. A questão do “como” envolve um outro aspecto, que é a de formulação e especificação de alternativas. Para Kingdon (ibidem, p. 231ss), as alternativas são boladas sobretudo pelos participantes “invisíveis”, os especialistas em determinada área, como acadêmicos, consultores, burocratas de carreira etc. São eles que, dentro de sua área de *expertise*, terão propostas para abordar questões sociais (que passaram a ser vistas como problemas ao entrar na agenda).

Aliás, deve-se destacar que as soluções e propostas já estavam sendo gestadas muito antes de a questão se tornar um problema: apenas acontece de serem trazidas a público no momento oportuno em que os temas estão na agenda, enquanto outros especialistas, de outras áreas, também elaboram seus estudos e propostas, aguardando o momento em que poderão apresentar suas contribuições - tal momento será quando sua área estiver nos holofotes, como parte da agenda, ou quando houver uma janela. Nisso, adentramos em dois outros elementos que devem ser levados em consideração, que são as janelas e os *policy entrepreneurs* (p. 237ss).

As janelas para as políticas públicas são os momentos (escassos e de pouca duração) em que há uma abertura para que determinados temas e propostas sejam colocados na arena decisória. Podem ocorrer quando há uma nova gestão no governo, ou após uma renovação legislativa (ou por algum motivo imprevisto, como alguma calamidade que traz algum tema para o debate e ganha destaque na opinião pública). Nesses momentos, problemas e propostas são trazidos à tona, numa tentativa de constituir uma agenda e já propor uma possível solução (isto é, reduzir o escopo de alternativas a serem consideradas).

O êxito desse movimento de apresentar tanto o problema quanto a proposta depende de um *policy entrepreneur*, isto é, um “empreendedor político” que possui alguma

influência e está disposto a investir tempo e recursos para promover uma determinada política pública. Tais empreendedores fazem aquilo que Kingdon chama de um “amaciamento da dinâmica da tomada de decisões” (ibidem, p. 239), fazendo circular suas ideias e propostas (às vezes durante anos) para que consigam convencer o público em geral, os especialistas e os formuladores, buscando, com isso, que suas alternativas sejam mais palatáveis e de fácil aceitação quando forem enfim propostas (no momento de abertura da janela de políticas públicas).

Por mais que Kingdon aceite e chame a atenção para o fato de que a realidade é muito mais complexa do que um simples modelo pode conceber, havendo espaço para aleatoriedade e sorte, ele salienta que há algum padrão e previsibilidade dentro dessa dinâmica (ibidem, p. 241). Afinal, como ele coloca, os processos cotidianos visam conter ou, pelo menos, limitar a aleatoriedade, havendo uma lógica para a constituição de problemas e formação de agendas, bem como para proposição de alternativas (sem falar na dinâmica própria, com suas regras internas e negociações, dentro da arena política).

De fato, quando uma fórmula política é aprovada (ou quando uma política específica obtém êxito), é bem possível que uma janela se abra para que a mesma fórmula, com sua alternativa vencedora, seja adotada em outras áreas - o que o autor chama de *spillovers* (ibidem, p. 236), permitindo que precedentes de uma área sejam mobilizados para justificar mudanças em outras (e permitindo que coalizões de defesa gravitem de uma área para outra).

Nesse jogo de constituição de propostas e alternativas, não devemos perder de vista aquilo que mencionamos já no segundo parágrafo desta seção: apenas algumas ideias são realmente levadas a sério (e, destas, um número ainda menor sai vencedor e se torna efetivamente uma política). Ora, para Kingdon, estaríamos diante de uma “sopa política primeva” (idem, p. 232), uma metáfora que faz analogia ao processo de seleção natural. Para ele, “muitas ideias surgem desordenadamente, chocando-se umas com as outras, gerando novas ideias e formando combinações e recombinações. As origens de uma política podem parecer um pouco obscuras, difíceis de prever, entender ou estruturar” (idem, p. 232). Nesse caso, seria interessante refletirmos sobre uma racionalidade específica, uma força que tem influenciado sobremaneira essa “sopa política primeva”, gerando determinados tipos de propostas, nas mais diversas áreas, as quais têm se sobressaído nesse processo de “seleção natural”. É o que faremos na próxima seção.

3. O neoliberalismo como racionalidade

Abordar uma reforma educacional pelo prisma do neoliberalismo é uma tarefa complexa, sendo que a primeira complexidade é a própria definição do que entendemos por neoliberalismo. Como coloca Brown (2019, p. 28), há uma vasta literatura que tenta debater o tema e defini-lo - e que está longe de um consenso. Pela falta de uma definição unívoca, a autora até menciona que há aqueles que defendem que não existe algo como o neoliberalismo (proposição que ela rebate dizendo que, muitas vezes, sequer temos uma definição precisa de capitalismo, democracia ou cristandade e isso não nos impede de sabermos que eles existem).

Talvez a definição mais simples e didática (embora incompleta) de neoliberalismo seja a de Freitas (2018), o qual argumenta que o neoliberalismo é uma “tentativa” de trazer de volta o liberalismo econômico que fracassou após a quebra da bolsa de 1929 e as guerras mundiais, tendo sido substituído pelo Estado de Bem-Estar Social.

Essa definição é incompleta porque não leva em conta as nuances políticas de tal lógica. Antes de nos debruçarmos sobre tais nuances, é sensato refletir brevemente sobre algumas diretrizes estratégicas mais gerais da política neoliberal. Grosso modo, tal política apresenta duas grandes exigências (que são complementares): 1) privatizar empresas estatais e serviços públicos e 2) desregular as diversas esferas e impedir que o Estado interfira nos empreendimentos privados (MORAES, 2001, p. 35).

Traçando a genealogia dessa forma política, Dardot e Laval (2016) mostram os seus antecedentes diretos, como os ordoliberais alemães, e passam pelas escolas propriamente neoliberais, como a escola austríaca, a de Chicago e a de Virgínia (conhecida como escola do *public choice*). Mostram, ademais, como e quando o neoliberalismo foi “fundado” - em 1938, no Colóquio Walter Lippmann realizado em Paris e, depois, oficialmente, em 1947, com a criação da Sociedade Mont-Pèlerin. A justificativa para tal doutrina política, à época, era proteger a liberdade ante os riscos dos totalitarismos (fascismo e comunismo). No entanto, essa justificativa não leva em conta as nuances do neoliberalismo, como apresentadas por Brown (2019).

Segundo a autora, independentemente da escola ou do pensador do neoliberalismo, há três características que não devem ser negligenciadas ao analisarmos essa doutrina, pois sempre aparecem em suas obras: o desmantelamento da sociedade civil, o “destronamento” da política e a extensão da esfera pessoal protegida.

O primeiro deles (que pode ser mais bem resumido pela afirmativa de Thatcher de que “não existe sociedade, só pessoas e suas famílias”) seria, na visão neoliberal, um mecanismo de defesa contra o risco totalitário, já que argumentos que levassem em conta o “social” seriam meros disfarces para o poder coercitivo do governo (ibidem, p. 41ss). O segundo, por sua vez, é resultado da atuação neoliberal que visa limitar o político e extirpar suas energias democráticas, deixando-o refém de explicações e vieses tecnocráticos e economicistas que impedem deliberações mais aprofundadas sobre regras estruturantes ou sobre o que se espera de uma boa sociedade (ibidem, p. 70). Por fim, o terceiro elemento, sob a justificativa de impedir a tirania do Estado sobre a vida privada de cada indivíduo, impede que o poder público legisle sobre áreas que afetem tanto o âmbito das crenças privadas (âmbito este que pode ser mais ou menos expandido de acordo com os interesses em jogo) quanto a moralidade tradicional de uma comunidade moral (formada por indivíduos e suas famílias) - algo que a autora mostra ser uma barreira contra políticas públicas que tentem combater racismo estrutural ou algum outro tipo de desigualdade (já que uma moral tradicional em um país multicultural acaba sendo a moralidade de um grupo dominante que se impõe sobre outros grupos) (ibidem, cf. capítulo 3).

Juntos, esses três elementos criam um cenário que barra políticas públicas e legislações que tentem corrigir questões sociais como desigualdades ou preconceitos. Analisando dois casos específicos de judicialização de políticas públicas, a autora mostra como argumentos neoliberais são usados para anular políticas públicas e decisões administrativas (multas contra discriminação por orientação sexual) e legislações (como uma que regulamentava centros de gravidez) (ibidem, p. 151-195). Para pensarmos nos termos de Kingdon, poderíamos dizer que, mesmo se uma ideia sobreviver na “sopa política primeva” e for selecionada como alternativa para uma política pública, ela poderia se ver abortada em outros momentos, em virtude da força de uma outra ideia, a qual já tenha impregnado outras esferas.

Aliás, nesse quesito temos de ter em vista que, como colocam Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo tornou-se a nova razão do mundo, tendo sua lógica em todas as esferas - isto é, a lógica neoliberal tornou-se uma episteme que permite que enxerguemos a realidade pelo seu próprio filtro neoliberal, interiorizando seus pressupostos ideológicos, como a ideia de sermos empreendedores de nós mesmos (reflexo de

desregulações trabalhistas), da eterna competição ou de olharmos os serviços públicos como se fôssemos consumidores, não cidadãos.

Com uma tal razão mediando nossa percepção do mundo, não seria de espantar que propostas políticas neoliberais tenham uma certa vantagem quando alternativas são buscadas para tratar de algum problema que está na agenda (prova disso seriam políticas neoliberais adotadas até mesmo por governos que se apresentam mais voltados à esquerda, como a terceira via de Tony Blair e o Partido Trabalhista britânico, tal como argumentam os autores).

Para além dessa dimensão ideológica de “nova razão do mundo” (que é mais fácil de ser estudada e apresentada com aparatos conceituais sociológicos do que da Ciência Política, já que não é um elemento que poderia ser facilmente apreendido e quantificado empiricamente), vemos, com Harvey (2014, p. 49-50), que o neoliberalismo teve um longo caminho para alcançar legitimidade, um caminho de “amaciamento” que envolveu *think tanks*, corporações, universidades e setores da mídia, os quais criaram um clima propício para suas ideias junto da opinião pública e, posteriormente, dos governantes.

Além disso, tão logo o neoliberalismo ganhou força ao se instaurar enquanto política nos EUA de Reagan e na Inglaterra de Thatcher, pôde se capilarizar ainda mais, seja por meio da força (ditadura no Chile) ou por “chantagens”, como os empréstimos do FMI (Fundo Monetário Internacional) e Banco Mundial sendo concedidos apenas se os países endividados adotassem a cartilha neoliberal (HARVEY, *idem*). Além disso, boa parte do quadro administrativo de alto escalão dos mais diversos países foram formados em instituições universitárias estadunidenses que tinham abraçado o neoliberalismo ou em instituições que, de todo modo, eram amigáveis com essa nova concepção política (e de mundo).

Ora, um tal cenário, segundo cremos, resulta nessa maior aderência de políticas ao neoliberalismo, sem que esse resultado entre em choque com o modelo teórico de Kingdon - afinal, nessa “seleção natural” de ideias, em nenhum momento foi dito que haveria igualdade de condições. Tais ideias e propostas que vicejavam e eram colocadas em prática dependiam, de igual modo e muitas vezes, de empreendedores políticos que se dispusessem a promover a alternativa em questão e aproveitar as janelas de oportunidade que surgissem. Para que olhemos para esse aspecto, é salutar que nos debrucemos sobre um caso em específico, a Reforma do Ensino Médio (2017).

4. A Reforma do Ensino Médio (2017)

A Reforma do Ensino Médio enquanto política pública - isto é, enquanto um “conjunto de ações implementadas pelo Estado e pelas autoridades governamentais em um sentido amplo” (MARQUES, 2013, p. 24) - se deu pela Medida Provisória nº 746/2016, um dos primeiros atos do presidente Michel Temer: a MP foi apresentada apenas 22 dias após sua posse definitiva, que ocorreu com o *impeachment* de Dilma Rousseff. Nisso, já teríamos um exemplo da janela de políticas públicas de que fala Kingdon: tão logo houve uma mudança na equipe diretiva do governo, foi o momento para que problemas e alternativas fossem apresentados. Vale mencionar, de igual modo, que poderíamos descrever um certo *spillover* neste cenário, em que alternativas “semelhantes” (pressupostos neoliberais) foram apresentados para diversas áreas - teto dos gastos públicos, reforma da previdência, desregulamentação das leis trabalhistas etc.

Como o próprio Kingdon coloca, nesses momentos de janelas de políticas públicas as propostas são apresentadas, mas elas já devem ter sido formuladas e desenvolvidas anteriormente (e, até mesmo, “amaciadas”) e apenas aguardarem o momento para vir à mesa de deliberações. Papel fundamental para sua apresentação e promoção, como vimos, é devido aos empreendedores políticos (sobre os quais falaremos na próxima seção). Por ora, é crucial que pensemos sobre o próprio cenário de gestação dessas ideias.

Já vimos na seção anterior que o neoliberalismo constitui um terreno englobante que desenvolve propostas que adotam sua racionalidade nas mais diversas esferas - e que tais ideias acabam tendo uma força maior do que outras propostas, dado mecanismos como “chantagens” de organismos internacionais ou a própria força que a racionalidade neoliberal obteve (parte disso se deve a fatores que trataremos na sexta seção). A educação, com efeito, não constitui uma esfera apartada desta realidade.

Como nos mostra Laval (2019), analisando o caso francês e de alguns outros países europeus (já que esse cenário neoliberal não é apanágio das políticas públicas brasileiras), propostas neoliberais para a educação têm abundado em todos os países. Versam, no mais das vezes, sobre reduzir os investimentos públicos, propor “fazer mais com menos”, estimular a iniciativa privada (por vezes até mesmo o modelo de *vouchers*) e a competição entre escolas - que se daria comparando resultados em avaliações externas padronizadas. Por fim, haveria a lógica de dar bônus aos docentes que atingissem bons resultados e, claro, punir aqueles que não atingissem as metas esperadas (numa evidente mimese do mundo empresarial).

Nesse quesito, Young (2007, p. 1290) joga a “culpa” de as coisas terem chegado a tal ponto nos próprios intelectuais, pois, para ele, as escolas ou foram vistas como um mecanismo de alienação, isto é, um aparato ideológico (crítica marxista, sobretudo althusseriana), ou foram alvo de críticas pós-estruturalistas (como as de Foucault), sem propor um novo modelo. Para ele, enquanto os intelectuais discutiam apenas entre seus pares, o terreno ficou aberto para a política neoliberal que, além de criticar, propunha uma solução, que era a solução gerencialista, equiparando escolas a empresas.

Difícilmente poderíamos concordar *in toto* com esta afirmação: ainda que intelectuais propusessem alternativas (e é bem provável que alguns tenham propostos, ainda que não os acadêmicos “dominantes” no campo científico), a racionalidade neoliberal, como vimos, se espalhava por todos os domínios e com grande força (enfrentá-la se daria em uma arena desigual). De todo modo, é inegável que se propostas ganhassem fôlego na academia e fossem promovidas, poderiam “amaciar” sua aceitação pública e ganhar alguma relevância no processo de escolha das alternativas a serem adotadas para tratar do problema que chegasse à agenda. Da forma como vemos o campo da Educação atualmente, parece que a única coordenação possível (ao menos por ora) é para denunciar e enfrentar a proposta neoliberal, não para apresentar uma nova alternativa com potencial para ser adotada.

Mas voltando para a Reforma do Ensino Médio em si (dada pela MP citada e posteriormente definida na Lei nº 13.415/2017), temos que, dentre suas disposições, ela visa aumentar a carga horária escolar, diminuir o número de disciplinas e permitir que os estudantes escolhessem qual trilha seguir: voltada para o ensino técnico profissionalizante, para a área de ciências e tecnologias, humanidades etc. (FERRETI e SILVA, 2017; SILVA, 2018).

Uma das justificativas era a de que, com tal reforma, combater-se-ia a evasão escolar, posto que muitos jovens abandonam a escola por se sentirem desmotivados com o que é ensinado (algo muito abstrato e apartado de sua realidade). Além disso, alegava-se que teriam dois outros ganhos: melhora no desempenho dos estudantes de um modo geral e foco na formação de mão de obra que atenda às necessidades do mercado (FERRETI, 2018; KUENZER, 2020).

Conforme argumenta Kuenzer (2020, p. 60ss), tal reforma oculta a lógica da distribuição desigual do conhecimento e da formação de indivíduos para trabalhos precarizados, mascarando isso com a ideologia de que houve uma autonomia de escolha,

já que cada aluno poderia decidir pelo próprio percurso formativo. Para Hernandez (2020), tal reforma apenas criaria mais gargalos na escola pública, com poucas regiões conseguindo atender o disposto na lei, enquanto a maioria ficaria aquém do esperado: uma proposta que apenas deixaria o ensino público e gratuito ainda mais defasado em relação ao ensino privado, utilizado como meio de distinção social (e econômica) para famílias de classe média (TOLEDO, 2017).

É nesse sentido, aliás, que argumenta Girotto (2019), ao mostrar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada no mesmo cenário da Reforma do Ensino Médio não impediria a desigualdade de oportunidades, a despeito de propagandas veiculadas nos meios de comunicação, apregoando que estudantes de diferentes regiões teriam acesso a um mesmo conhecimento: as diferenças são muito mais profundas e estruturais, envolvendo acesso a equipamentos e bens culturais como bibliotecas, computadores, quadras de esportes, além da própria formação dos docentes que ministram as aulas.

Por falar em propagandas nos meios de comunicação, Ferreti e Silva (2017, p. 387) chamam a atenção para o fato de que a cobertura na mídia sobre a reforma, quando era crítica, focava em dois aspectos: fim da obrigatoriedade de disciplinas de Educação Física e Artes na MP (na lei, isso foi revertido) e possibilidade de contratação de docentes por “notório saber”. Contudo, segundo os autores, outras questões, tão importantes quanto estas, não foram abordadas, a saber: “a pretensão de alterar toda a estrutura curricular e de permitir o financiamento de instituições privadas, com recursos públicos, para ofertar parte da formação” (idem).

Esquemáticamente, poderíamos resumir a proposta de Reforma do Ensino Médio em: aumento da carga horária, alteração curricular, escolha de percursos formativos, docentes que poderiam ser contratados por notório saber (sobretudo para área de educação técnica) e possibilidade de recursos públicos serem usados para financiar instituições privadas que assinariam acordos para fornecer parte do percurso formativo.

Vale mencionar que as duas principais justificativas para tal reforma eram combater a evasão escolar e melhorar a qualidade de ensino - que seria avaliada por provas padronizadas. No que concerne à avaliação, é vital que façamos uma distinção. Políticas públicas devem ser avaliadas e monitoradas, permitindo que ajustes sejam feitos e que vejamos se os resultados foram alcançados: a avaliação é uma medida de prestação de contas e permite a atuação baseada em evidências (GERTLER et al, 2018).

Uma política pública que visasse reduzir a evasão escolar certamente teria de analisar as taxas de evasão antes e depois de sua implementação. O grande problema (metodológico e ético) é quando temos de falar em “qualidade da educação”.

Pelo menos desde Winner (1986, p. 23ss), sabemos que as tecnologias não são neutras e objetivas. Obras públicas como a construção de pontes, por exemplo, poderiam ser instrumento de segregação, como o caso abordado por ele: um arquiteto contratado para fazer um projeto público construiu viadutos relativamente baixos, os quais impediam que ônibus passassem pela rodovia. Como resultado, o parque da região era desfrutado apenas por aqueles que podiam chegar até ele (proprietários de veículos, isto é, pessoas de classe média ou alta), afastando membros da classe trabalhadora e negros (que necessitariam de transporte público). O que poderia ser dito, nesse sentido, das avaliações externas?

Biesta (2018, p. 819s) questiona a validade de tais medições dizendo que o problema não está em sua validade técnica, mas normativa: segundo ele, mede-se o desempenho não do que é valorizado no âmbito educacional, mas passa-se a valorizar, no âmbito educacional, aquilo que é medido. Dito de outro modo, por meio de exames padronizados de Língua Portuguesa e Matemática (e, dependendo da avaliação, Ciências), o currículo é engessado para atender a essas avaliações. O foco passa a ser a nota no teste (medida em provas de múltipla escolha), não o raciocínio, a crítica, a formulação de ideias e conceitos. Nesse sentido, é preciso separar a ideia de uma avaliação de política pública de uma avaliação externa da Educação (cuja própria construção já nasce enviesada).

De todo modo, é importante ter em vista que este artigo não versa sobre a avaliação de políticas públicas - não versa sequer sobre sua implementação. Apenas salientamos o aspecto das avaliações externas por ele fazer parte, segundo a bibliografia que discute o tema, da ótica gerencialista neoliberal na Educação, estabelecendo metas a serem batidas e premiando ou punindo docentes e escolas de acordo com os resultados. Nosso estudo foca as ideias e a formulação das propostas que se tornarão políticas. Acreditamos que, com este quadro que apresentamos, foi possível mostrar que a formulação dessa alternativa foi advinda da racionalidade neoliberal e que sua vinda à luz se deveu sobretudo à janela de políticas públicas que se abriu com a chegada de Michel Temer à presidência. Resta que vejamos o papel que empreendedores políticos tiveram nesta promoção da alternativa.

5. Os empreendedores políticos

Houve diversos protestos quando foram propostos o teto dos gastos públicos e a reforma do Ensino Médio⁷, e tais protestos valeram-se dos repertórios contestatórios disponíveis no momento: com efeito, a prática mais comum no período foi a ocupação das escolas e universidades, algo inspirado nos estudantes secundaristas paulistas que protestaram contra a proposta de reorganização escolar do estado de São Paulo (CANESIN, 2018).

Esses movimentos contestatórios, colocados em ação sobretudo por estudantes, foram uma tentativa de barrar propostas - não possuíam uma pauta propositiva (pelo menos não naquele momento). Não são eles que nos fariam entender a chegada de uma alternativa política como a reforma do Ensino Médio na arena de deliberação e implementação. Se quisermos entender como tal alternativa se desenvolveu, teremos de olhar para um outro conjunto de atores sociais, os empreendedores políticos, como os *think tanks*.

Para entender a atuação deles, devemos ter em vista o conceito de subsistemas, tal como apresentado por Abers, Silva e Tatagiba (2018, p. 34s): atores e instituições reunidos em grupos especializados que envidam seus esforços para dar algum direcionamento à política sobre a qual se debruçam. Tais atores poderiam ser membros de comissões legislativas e órgãos executivos, representantes de empresas, estudiosos, burocratas e jornalistas, dentre outros - enfim, os atores “invisíveis” de que fala Kingdon, ao discutir sobre os que são responsáveis por elaborar alternativas políticas.

Os atores do subsistema são, como colocam Abers, Silva e Tatagiba (ibidem, p. 39), “as coalizões que se constroem em torno de determinadas ideias de política pública”, definindo competências técnicas e que atores as possuem - no caso em tela, definindo, nos moldes neoliberais, competências gerencialistas e determinando que os gestores e administradores são os que detém essa competência (podendo formular alternativas políticas e avaliar as existentes).

Nesse quesito, vale que tenhamos no horizonte que os principais grupos que

⁷ SALDAÑA, Paulo. Estudantes fazem ato em SP contra reforma de Temer para o ensino médio. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 26 set. 2016. Educação. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2016/09/1817078-estudantes-fazem-ato-em-sp-contr-reforma-temer-para-o-ensino-medio.shtml>>. Último acesso em 09/07/2021

propõem políticas na área educacional e que são chamados como interlocutores em eventos e pela mídia são grupos empresariais e *think tanks*, os quais formam uma coalizão coesa com uma pauta bem específica para a Educação. Sobre os *think tanks*, Pautz (2011) nos mostra que são organizações não governamentais e sem fins lucrativos que produzem “conhecimento”. De um modo geral, sua função é “mudar” as políticas não com lobby, mas com propostas intelectuais, geralmente empregando argumentos como “bem comum” ou “espírito público” (PAUTZ, *ibidem*, p. 423). Devemos ter em vista, contudo, que tais organizações são financiadas com verbas de instituições privadas e, justamente por isso, defendem as visões de mundo de tais instituições. Não à toa, costumam ser neoliberais - como o *Instituto Millenium*⁸ no Brasil, para dar apenas um exemplo.

Na argumentação de Pautz, os membros de tais organizações são melhor entendidos como intelectuais orgânicos (na concepção crítica gramsciana), isto é, como indivíduos que defendem a sociedade da qual emergiram e suas visões hegemônicas. Na visão do autor (*ibidem*, p. 430), tais organizações têm uma força muito grande, pois são atores políticos relevantes, oferecendo discursos e políticas que podem ser usadas em momentos de crises. Aliás, iríamos ainda mais longe nesse enunciado, afirmando que, com a difusão de suas ideias e discursos, tais organizações “amaciam” o sistema para as ideias que defendem e até mesmo amplificam as questões para as quais trazem alternativas, tornando-as problemas (“criando” a percepção de crise) - isto é, atuam como empreendedores políticos, aproveitando-se das janelas de oportunidade tão logo elas surjam e tentando estabelecer agendas e emplacar suas alternativas.

Para que vejamos a força de tal fenômeno, basta que analisemos um *think tank* como o *Todos Pela Educação*, formado por grandes empresários brasileiros. Tal movimento surgiu durante o governo Lula (um governo mais alinhado com bandeiras de esquerda) e trouxe ideários neoliberais para a Educação, sobretudo os que diziam respeito à avaliação e gerencialismo, com metas a serem atingidas. Como mostra Martins (2016), vários atores se envolveram na criação deste *think tank* e, no momento de uma janela de oportunidade - quando o então Ministro da Educação Fernando Haddad estava ameaçado em seu cargo (falava-se em colocar Marta Suplicy como Ministra) -, conseguiram trazer uma questão e uma alternativa, as quais foram aceitas e deram origem a um decreto, o Decreto 6.094/2007 (o qual, sintomaticamente, recebeu o nome

⁸ Cf. <<https://www.institutomillenium.org.br/>>. Último acesso em 09/07/2021.

“Compromisso Todos Pela Educação”), com um plano de metas a serem alcançadas. Além disso, membros da alta burocracia (como funcionários de alto escalão do Inep) foram trazidos para a organização, como consultores ou apoiadores - consolidando a força do grupo enquanto “especialista” na apresentação de alternativas políticas.

Outros atores atuaram de forma semelhante, defendendo valores neoliberais para a Educação, como a Fundação Lemann⁹ ou a Fundação Itaú¹⁰ (a qual passou a publicar textos na *Folha de S.Paulo* defendendo a Reforma do Ensino Médio de 2017 e mostrando qual deveria ser o papel da Educação no século XXI - um papel eminentemente neoliberal, preparando para o mercado de trabalho desregulamentado, vale dizer¹¹).

Todos esses atores atuavam e atuam fazendo justamente aquilo que Kingdon apresentava como característica do “amaciamento” da sociedade: promoviam e promovem debates e seminários, elaboram estudos e tentam se consolidar como especialistas na área em questão. Com isso, puderam tornar a sociedade e os políticos permeáveis a suas propostas e, quando houve uma oportunidade política (uma janela) - a ascensão de Michel Temer -, puderam aproveitá-la trazendo uma alternativa já amadurecida para a questão do Ensino Médio. Questão esta, é importante frisar, que desde há muito era um problema, estando na agenda dos sucessivos governos - mas não se constituindo, até aquele momento, como uma agenda de decisão, ou seja, como um elemento efetivamente encaminhado para deliberação (KINGDON, ibidem, p. 222).

Para que entendamos como o tema do Ensino Médio esteve na agenda por tanto tempo e vejamos parte do processo de “amaciamento” neoliberal, temos de entender um último aspecto, o papel da imprensa, que atua como empreendedor político e desempenha uma função conspícua neste assunto.

6. A mídia: empreendedora política e influenciadora no estabelecimento de agenda

Como argumenta Capella (2006, p. 34), para Kingdon a mídia tem um papel importante, principalmente por atuar na circulação de ideias dentro das comunidades

⁹ Cf. <<https://fundacaolemann.org.br/>>. Último acesso em 09/07/2021

¹⁰ Cf. <<https://fundacaoitau.org.br/>>. Último acesso em 09/07/2021.

¹¹ MUNDO em constante evolução exige nova maneira de encarar o ensino. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 09 de nov. 2020. Folha Estúdio. Disponível em: <<https://estudio.folha.uol.com.br/itau-educacao-e-trabalho/2020/11/mundo-em-constante-evolucao-exige-nova-maneira-de-encarar-o-ensino.shtml>>. Último acesso em 09/07/2021

políticas e por canalizar a atenção de diversos públicos para uma questão. Não obstante, a autora afirma que, para o teórico, a mídia só mostra questões já presentes na agenda, não contribuindo para sua formação (idem, p. 46). Nesse aspecto, somos obrigados a discordar do autor, pautando-nos pelos referenciais da sociologia da comunicação e estudos empíricos. Talvez, nesse sentido, nos aproximássemos mais da teoria do equilíbrio pontuado de Baumgartner e Jones, os quais afirmam que a mídia forma agendas ao direcionar a atenção dos indivíduos (CAPELLA, ibidem, p. 46).

Ora, como nos mostram Fernandes (2011) e Val e Aquino (2013), a *Folha de S.Paulo*, jornal dominante no campo jornalístico tanto em termos de audiência quanto de prestígio, sempre teve uma pauta para a Educação, defendendo avaliações externas padronizadas e a lógica gerencialista de corte de gastos. Independentemente do momento político, a partir da redemocratização, o jornal sempre publicou matérias com esse teor neoliberal, negligenciando outras propostas educacionais: quando algum modelo alternativo ganhava algum destaque, ou o modelo de gestão daquela escola deveria ser copiado ou, quando era fruto do esforço de algum docente, o caso era espetacularizado; no mais das vezes, o foco era uma concepção de fracasso escolar - o fracasso do sistema público, que não atingia notas boas nas avaliações.

Como coloca Colling (2001, p. 98s), não há um consenso acadêmico sobre os efeitos “poderosos” ou “limitados” da mídia na formação da agenda, mas esta discordância está no nível de influência que ela tem: tornou-se relativamente pacificado que ela influencia na formação de agendas, nem que seja apenas um pouco. No caso em tela, argumentamos que, com o foco na cultura avaliativa e defesa gerencialista, foi promovido um “amaciamento”, no qual discursos que pregavam maior foco nesses elementos puderam ganhar força. De igual modo, a educação sempre esteve nos holofotes como uma questão social, dado o fracasso do sistema de ensino, tal como apresentado. Diante disso, o tema sempre era convertido em problema na agenda dos governos - podendo ser deliberado ou não, mas sempre estando no horizonte, não podendo ser negligenciado.

Nesse aspecto, apesar de discordar de Kingdon no que concerne ao fato de a mídia poder influenciar ou não na formação da agenda (nós argumentamos que influencia), concordamos com sua colocação de que jornalistas (ou jornais) podem atuar como empreendedores políticos, aproveitando-se de janelas para políticas públicas e trazendo alternativas a serem consideradas - no caso, alternativas voltadas para o

neoliberalismo.

Para corroborar, ainda que inicialmente, com essa informação, gostaríamos de trazer o fato de que a *Folha de S.Paulo* publicou, durante a apresentação da proposta de Reforma do Ensino Médio, sua votação e imediatamente após sua aprovação, dezesseis editoriais - e eles foram favoráveis à medida, defendendo que ela permitiria o combate à evasão escolar e a melhora da qualidade de ensino (vale dizer, as mesmas justificativas que foram dadas pelos que formularam a política)¹². Nossos estudos sobre tal cobertura, no entanto, ainda estão no começo, motivo pelo qual nos absteremos de propor novas explicações e indícios.

Acreditamos, contudo, que podemos colocar as mídias como um empreendedor político que “amacia” o sistema com as matérias apresentadas ao longo do tempo, preparando o “terreno” para certas ideias, bem como se valendo das janelas para políticas públicas e apresentando alternativas políticas para os problemas identificados. Além disso, defendemos que ela também contribui sobremaneira para transformar as questões em problemas, isto é, contribui para a formação de uma agenda, já que os atores “visíveis” não poderiam negligenciar a constante cobertura do “fracasso” dos sistemas de ensino.

Considerações finais

Políticas públicas não são implementadas do nada: antes, são formuladas - e a ideia que embasa as formulações não surge no vácuo, mas em um ambiente social complexo, com múltiplos atores e vozes. Tentamos mostrar, neste artigo, que o neoliberalismo se tornou uma racionalidade dominante, que é responsável por ideias que embasam e influenciam diferentes esferas da vida (e a Educação não é uma exceção a isso).

Há uma miríade de questões sociais que demandam atenção dos governantes,

¹² É digno de nota, aliás, que, durante a cobertura da reorganização escolar do estado de São Paulo, o mesmo veículo, em seus editoriais, defendeu a proposta, alegando que ela melhoraria a qualidade da educação no estado e afirmando que escolas de ciclo único proporcionam um melhor nível de aprendizado. Esse era o argumento gerencialista que tinha sido empregado pela Secretaria de Educação. O mais sintomático é que tal argumento se baseava em um único relatório, o qual foi amplamente desacreditado por acadêmicos, os quais questionaram sua insignificância estatística, falta de intervalo de confiança, curto período de avaliação (os dados eram de um único ano) e incapacidade de isolar outras variáveis que atuariam no resultado obtido. Tal contestação acadêmica, contudo, jamais chegou às páginas do jornal, o qual continuou defendendo os argumentos refutados e apresentando-os como justificativa para a proposta. Para uma análise da cobertura do evento e explicações sobre a postura do veículo, cf. Canesin (2018).

mas nem todas entram em seu radar. Quando entram, costumam fazer parte da agenda do governo e, portanto, tornam-se problemas que precisam de soluções. Normalmente, são os atores “visíveis” (como chefes do Executivo ou líderes do Legislativo) que estabelecem a agenda, embora esperamos ter mostrado que a mídia influencia esse aspecto, ao cobrir com frequência alguma questão social (e, nesse processo, ao dar grande destaque a ela, tornando-a um problema).

A solução para os problemas, contudo, é dada pelos atores “invisíveis”, isto é, os especialistas, burocratas e *think tanks* (dentre outros). Tais soluções aparecem na forma de alternativas, as quais deverão ser escolhidas pelos atores “visíveis” e colocadas em prática. No modelo proposto por Kingdon, as ideias competem entre si em uma espécie de “seleção natural”, sendo modificadas e se desenvolvendo, até se tornarem alternativas palatáveis. Com empreendedores políticos, que investem tempo e recursos, algumas alternativas são promovidas e apresentadas aos atores visíveis em momentos oportunos - as janelas de oportunidade.

Não obstante, a “seleção natural” não se dá em condições de igualdade. Algumas ideias têm mais chances de prosperarem e se tornarem alternativas que serão adotadas. Tais chances se devem sobretudo à força dos empreendedores políticos e ao trabalho que foi feito antes da janela de oportunidade se abrir - com um “amaciamento do sistema”, tornando as ideias aceitáveis ao público e aos decisores.

O neoliberalismo, enquanto racionalidade, conseguiu criar um forte âmbito de “amaciamento”, com sua lógica, discurso e léxico sendo inseridos no cotidiano. Num cenário desses, alternativas neoliberais têm grande chance de serem trazidas durante janelas de oportunidade - como ocorreu com a Reforma do Ensino Médio. Isso não quer dizer que seja a única racionalidade ou alternativa possível, só que as visões e ideias discordantes precisam estabelecer outros fluxos para se viabilizarem - demandando empreendedores políticos fortes e um investimento de longo prazo. Deve-se atentar, de igual modo, para o importante papel desempenhado pelas mídias, que atuam como instâncias normalizadoras de uma ideia específica.

Esperamos ter mostrado, ao longo do artigo, uma possível interpretação do processo de formulação da Reforma do Ensino Médio, chamando atenção para o fato de que sua ideia foi gerada num cenário em que o neoliberalismo se constitui como racionalidade dominante e que diversos empreendedores políticos puderam promover tal alternativa, seja ao longo do tempo, seja aproveitando uma janela de oportunidade. E

esperamos, de igual modo, ter mostrado que a mídia não ocupa um papel de menor envergadura nesse processo. Com uma tal análise, embora não proponhamos uma alternativa de política pública, permitimos entender como chega uma ideia e como ela se consolida e vira uma política pública. Talvez, ao termos isso em mente, possamos pensar em novas formas de promover alternativas, caso não concordemos com as que são trazidas à luz.

Referências bibliográficas

ABERS, Rebecca Neaera; SILVA, Marcelo Kunrath; TATAGIBA, Luciana. Movimentos sociais e políticas públicas: repensando atores e oportunidades políticas. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. 2018, n. 105, pp. 15-46.

BIESTA, Gert. Medir o que valoramos ou valorizar o que medimos?: globalização, responsabilização e a noção de propósito da educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 63, p. 815-832, out./dez. 2018.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. A ascensão da política antidemocrática no Ocidente. São Paulo: Editora Filosófica Politeia, 2019

CANESIN, Eduardo M. **Comunicação e Esfera Pública**: Análise da cobertura do jornal Folha de S.Paulo (versão online) sobre a reorganização escolar (2015) e as ocupações secundaristas. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), Guarulhos, 205 p., 2018

CAPELLA, A.C.N. Perspectivas teóricas sobre o processo de formulação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 61, p. 25-52, 2006.

COLLING, Leandro. Agenda-setting e framing: reafirmando os efeitos limitados. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 14, abr. 2001, p. 88-101

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**. Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016

FERNANDES, Manoel Valmir. **A Política Educacional Brasileira (1995-1998)**: A ação governamental e a repercussão na Folha de São Paulo. 2011. 179 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista, Piracicaba, 2011

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32 (93), 2018, p. 25-42

FERRETTI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, abri./jun. 2017, p. 385-404

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma empresarial da Educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018

GERTLER et al. **Avaliação de impacto na prática**. 2ª edição. Washington: BID/Banco Mundial, 2018.

GIROTTTO, Eduardo. Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019, p. 1-21.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2014

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Lei nº 13.415 e as alterações na carga horária e no currículo do Ensino Médio. **Ensaio: aval., pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2020, p. 1-20

KINGDON, John. Como chega a hora de uma idéia?. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs.). **Políticas Públicas**, vol. I. Brasília: ENAP, 2006, pp. 219-223.

_____. Juntando as coisas. In: SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (orgs.). **Políticas Públicas**, vol. I. Brasília: ENAP, 2006, pp. 225-245.

KUENZER, Acacia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, 2020, 57-66

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019

MARQUES, E.. As políticas públicas na ciência política. In: MARQUES, E.; FARIA, C. (org.). *A política pública como campo multidisciplinar*. São Paulo, Editora Unesp, 2013.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos Pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001

PAUTZ, Hartwig. Revisiting the think-tank phenomenon. **Public Policy and Administration**, v. 4, n. 26, 2011, p. 419-435

TOLEDO, Maria Rita de A. O Ensino Médio no Brasil: uma história de suas finalidades, modelos e a sua atual reforma. In: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de A. **Golpes na História e na Escola**. São Paulo: Cortez Editora, 2017, p. 178-198

VAL, Gisela Maria do; AQUINO, Júlio Groppa. A ordem do discurso jornalístico sobre educação: uma análise das matérias da Folha de S.Paulo de 1996 a 2006. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, 2013, p. 93-120

WINNER, Langdon. **The Whale and the Reactor** - a search for limits in an age of high technology. Chicago: University of Chicago Press, 1986

YOUNG, Michael F. D. Para que servem as escolas? Tradução de Márcia Barroso. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.



CURRÍCULOS DOS AUTORES



Caio Mário de Oliveira Magalhães

Acadêmico do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário do Araguaia (CUA), lotado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS).

Carlos Kusano Bucalen Ferrari

Professor do ICBS, Câmpus Universitário do Araguaia, UFMT. Biomédico pela UNESP/Botucatu (SP), Doutor e Mestre em Saúde Pública pela Faculdade de Saúde Pública da USP. Incluído em dois rankings de pesquisadores mais citados do Brasil, o Webometrics (2016) e o AD Scientific Index (2021).

Christiane Corrêa de Oliveira

Docente com experiência na Educação Básica e Superior nas áreas de Linguagens, Educação e Direito, respectivamente. Professora efetiva da rede estadual de ensino. Advogada e consultora jurídica com atuação principalmente nas áreas de Família, Sucessões e Direitos Reais. Desenvolve estudos em Direito, Africanidades e Educação das relações étnico-raciais. Integra o grupo de estudos e pesquisa Direito e Africanidades (CEPAIA-UNEB). Cursou componentes curriculares do Mestrado em Educação PPGEDUC-UNEB (2019.2). Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação - UFRB (2020), Especialista em Políticas Públicas e Educação - FSC (2019), Especialista em Gestão da Aprendizagem Escolar - UNYAHNA (2014), Aperfeiçoada em Direito Civil pela Faculdade Baiana de Direito (2014), Especialista em Língua Portuguesa - UEFS (2003). Bacharel em Direito pela UNEB Universidade do Estado da Bahia Câmpus XV (2011), Graduada em Inglês pela FISK Schools (2004), Licenciada em Letras: habilitação Português, Inglês e Literaturas pela UNEB Universidade do Estado da Bahia Câmpus V (2001).

Eduardo Marangoni Canesin

Sociólogo formado pela USP e escritor, é mestre e doutorando em Ciências Sociais pela Unifesp. Publicou diversos contos e poesias em jornais, coletâneas e revistas literárias. É autor, dentre outros, dos romances Sociologia da vida ordinária e A nova e fantástica vida de Astrogildo Arantes.

Karla Fernanda Wunder da Silva

Doutora em Educação pela PUCRS; Especialista em Autismo; Psicopedagoga; Pedagoga Especial. Professora convidada da Unilasalle e PUCRS. Professora da rede municipal de Porto Alegre.

Lara de Oliveira Cardoso

Acadêmica do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário do Araguaia (CUA), lotado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS).

Marilene Marzari

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC/GO. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Goiás-UCG/GO. Especialista em Educação Especial pela Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT e em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Goiás-UCG. Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição - Santa Maria/RS. É professora nos Cursos de Licenciatura do Campus Universitário do Araguaia-CUA/UFMT nas disciplinas de Didática, Psicologia da Educação e Políticas Educacionais. É líder do Grupo de Pesquisa Organização do ensino na perspectiva da didática desenvolvimental e realiza pesquisa em didática, mais especificamente na abordagem histórico-cultural e na Didática Desenvolvimental de V. V. Davídov e na formação de professores.

Mauro José de Souza

Doutorando em Educação, no Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (2020) - Mestrado em Educação (Magistério Superior), pelo Centro Universitário do Triângulo - UNITRI (2001) - Especialização em Ciência do Movimento pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1990) e Graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU (1988). Atua como professor Assistente do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso - Campus Universitário do Araguaia desde 2018, ministrando disciplinas relacionadas ao esporte educacional, prática de ensino em Educação Física e estágio supervisionado. Coordenou o projeto de extensão: Licenciaturas em Debate: formação continuada de docentes da UFMT/CUA e integrando o grupo de pesquisa:

Pensar a prática na perspectiva da socialização profissional: diálogos entre a universidade e a escola. Membro do grupo de estudos e pesquisa em Política e Formação de Professores – CNPq/PPGE/UFMT.

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Professor Doutor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário do Araguaia (CUA), lotado no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS).

Sandra Canal

Mestrado em Educação pela PUCRS; Especialista em Educação Especial/Inclusiva.

Valdir Rocha Santana

Licenciado em Geografia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus V. Autor do Trabalho de Conclusão de Curso "A priorização da produção de beiju na Comunidade da Boa Vista no município de Santo Antônio de Jesus-BA" no ano de 2016, sob orientação da professora Doutora Rocío Josefina Castro Kustner professora efetiva do Departamento de Ciências Humanas. Atua, principalmente, nas áreas da Geografia Agrária, Agricultura Familiar, Educação do Ensino Básico. Mestrando do Curso Educação do Campo pelo Programa de Pós graduação na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB.

Vânia Maria dos Santos

Possui graduação em Pedagogia - Faculdades Integradas de Cacoal (2018) e Pós Graduação em Psicopedagogia Institucional - Faculdade de Educação São Luís, FESL, Jaboticabal, Brasil (2020) . Atualmente é gestora escolar na Secretaria de Estado de Educação do Estado do Mato Grosso, mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação, sob a orientação da Professora Merilin Baldan e integrante do Grupo de Pesquisa Formação Humana, Teorias Educacionais e Políticas Públicas - FORTEP (UFMT). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

OS ORGANIZADORES

Guibison da Silva Cruz

É Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Rondonópolis (UFMT/CUR), com área de concentração em Educação, Cultura e Processos Formativos, na linha de pesquisa Formação de professores e Políticas Públicas Educacionais. É Licenciado em Educação Física (2019), pela Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA). É Bacharel em Educação Física (2021), pelo Instituto Brasileiro de Tecnologia Avançada (UNIBTA). Possui pós-graduação em Cinesiologia e Treinamento Físico (2021), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Possui experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, História da Educação Física no Brasil e Treinamento Desportivo. Atualmente, pesquisa currículo, cultura, teorias curriculares e políticas educacionais. Integra o Núcleo de Estudos em Currículo, Cultura e Subjetividades (NECSus), inscrito no endereço do CNPq: :dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/2367021822935567 da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia (UFMT/CUA), sob a coordenação do Professor doutor Hugo Heleno Camilo Costa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5069-8393> Contato: guibisonsilva@hotmail.com

Odorico Ferreira Cardoso Neto

Possui estágio pós-doutoral na UNB (2015), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2006), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2002), graduação em Direito pela Universidade Federal de Mato Grosso (1998), graduação em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso (1992), graduação em Filosofia pelo Instituto Filosófico de Apucarana (1986), experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, democracia, democratização, Plano Nacional de Educação (PNE) e gestão.

ISBN 978-658997636-3



9

786589

976363



Editora
MultiAtual